PERCURSOS DE UM ARTE-EDUCADOR

A ARTE DE SE CONSTITUIR EDUCADOR NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE TEATRO COM CRIANÇAS

FRANCISCO SOUZA DA SILVA
THEDA CABRERA

Percursos de um arte-educador

FRANCISCO SOUZA DA SILVA
THEDA CABRERA

Percursos de um arte-educador

A arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

S586p Silva, Francisco Souza da

Percursos de um arte-educador : a arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças / Francisco Souza da Silva, Theda Cabrera. – São Paulo : Cultura Acadêmica Digital, 2022.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5954-247-5 (eBook)

1. Educação. 2. Arte-educador. 3. Teatro. 4. Crianças. I. Cabrera, Theda. II. Título.

CDD 370
2022-2129 CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

Prefácio

Inicio este texto numa página em branco. Adiei bastante esta escrita, porque não queria que fosse um arremedo de outros textos ou comentários já feitos durante o processo de orientação a Francisco ou de excertos não publicados de artigos que escrevemos em coautoria nos últimos anos. Sei que este texto precisa ser inédito, merece ser feito com carinho e atenção, um novo olhar e uma nova escuta sobre o que Francisco pesquisou, sobre quem ele é ou se tornou ao longo do processo. Pode ser também sobre algo que eu tenha compreendido durante a orientação ou a partir dela. Agora ocupo outros espaços e tempos como professora também na educação básica – o que durante o processo de orientação não acontecia – e se expandem ainda mais minha admiração e meu respeito por Francisco e todas as pessoas que atuam na educação básica e desejam pesquisar e se aperfeiçoar em estudos no âmbito acadêmico. Esse passo faz que elas exijam de si mesmas o rigor em registrar acontecimentos cotidianos na arte-educação e, muitas vezes, de ter de circular por várias turmas, interagindo com várias crianças, em instituições diferentes. No caso de Francisco, foi uma miríade de acontecimentos, uma complexa teia de percepções, descobertas, desafios a ser registrados e comunicados para outrem, além da necessidade de explicitar contextos e socializar leituras e pontos de vista. Como professora, agora

me dou mais conta do que foi ou devem ter sido a vontade férrea, a autodisciplina e a disposição afetiva e corporal do Francisco para que a pesquisa de mestrado fosse realizada tão a contento que valeu a pena reconstruí-la e submetê-la para publicação.

Longe de crer e de apoiar uma narrativa meritocrática e nos colocarmos como herói e heroína, vale mencionar que o mestrado em Artes no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) foi desenvolvida sem que Francisco recebesse bolsa ou qualquer outra ajuda de custos. Como orientadora voluntária, também vivi e testemunhei as dificuldades e os desafios para realizar uma pesquisa de qualidade *apesar* e *diante* da precariedade institucional na qual as universidades públicas paulistas, e especialmente o Instituto de Artes da Unesp, vivem neste momento. Se o estudo tivesse recebido apoio financeiro e condições de trabalho para orientando e orientadora, não temos dúvida de que sua contribuição e difusão poderiam ser ainda maiores. Longe de crer em uma narrativa envergonhada ou um "pedido de desculpas", vale mencionar que não nos vemos nem nos sentimos "culpados" pelo resultado supostamente pouco contributivo da investigação. Poucas produções derivadas de dissertação foram submetidas a periódicos científicos e publicadas em periódicos indexados Qualis A1 (Cabrera; Silva, 2021) e A2 (*Revista Pós da UFMG*) na área de Artes pela classificação Capes de periódicos no quadriênio 2013-2016. O processo de escrita de Francisco se deu por capítulos (Silva, 2020a; 2021) e resultou neste livro, reconhecimento do valor contributivo da pesquisa, que merece ser difundida para um público mais amplo.

Longe de crer e de apoiar uma narrativa que enfatize nosso hercúleo processo de investigação, vale mencionar que fomos, ambos, forjados na resiliência, na crença no poder criativo e comunal como maior força de resistência à decadência de valores humanos, políticos, ideológicos, educacionais, culturais e artísticos. Como ambos fomos estudantes de baixa renda da escolas públicas de educação básica em regiões periféricas de grandes cidades no estado de São Paulo, militamos como estudantes e pesquisadores na universidade pública e somos atualmente professores em escolas e universidades

públicas, é impossível não mencionar e refletir sobre a problematização que Francisco traz nas próximas páginas: "Como comparar o desempenho acadêmico entre indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes, e consequentemente com trajetória de estudos e formação permeadas por uma série de condições que não estiveram presentes – ou não foram tão intensamente vividas – devido a contextos marcados por desigualdade de condições?" Acrescido à essas condições sociais e educacionais, soma-se o fato de que, ainda que eu seja branca e mulher cisgênero heterossexual, sofro e sofri os embates por igualdade de condições na divisão de trabalhos domésticos e cuidados com a filha num contexto social de cunho marcadamente patriarcal, machista e que invisibiliza e menospreza a importância das maternidades ativas na constituição de uma sociedade mais democrática, justa e saudável.

Longe de crer e de apoiar uma narrativa que queira suprimir ou transcender magicamente os contextos marcados pelas desigualdades vivenciadas por orientadora e orientando, interessa-nos compartilhar nossos contributos de pesquisa e de ensino-aprendizagem marcados pelo nosso engajamento existencial e ético e por essas diferenças, explicitando-as sem, no entanto, nos vitimizar. Em meio ao início da pandemia de Covid-19 em 2020, seguir pesquisando, registrando a pesquisa e buscando formas de difundi-la nos manteve vivos, alertas, criativos e unidos; foi uma questão de sobrevivência psíquica, existencial e ideológica. Sabíamos que, como privilegiados que estivemos, poupados de maiores riscos à saúde por termos podido nos resguardar na relativa segurança do trabalho remoto emergencial, tínhamos o dever de devolver à sociedade e aos nossos mestres e mestras pelo menos um pouco de todo o investimento que fora feito. Para isso, engajamo-nos o quanto podíamos para emanar vibrações positivas ao mundo por meio de ações pacíficas, afetivas e criativas em meio a tanto negacionismo, hostilidade, ignorância, barbárie. Sob pressão extrema, mostramos neste livro o que pudemos criar e compreender durante a pesquisa, sem ocultar as dificuldades, resistências e a opacidade do mundo diante de nossos desejos e aspirações.

De fato, é relendo a primeira parte deste texto que se seguirá – que se refere às memórias de experiências que cultivaram a sensibilidade de Francisco desde cedo, levando-o a trilhar sua iniciação artística – é que compreendo outra vez, ou pela primeira vez, de onde pode ser que lhe venha toda essa garra e resiliência. Francisco fala de fé, de orgulho, do senso de pertencimento, de executar diferentes funções dentro dos ritos, de aproximar-se "por dentro" de espaços e tempos de sacralização e *performance*; da compreensão de que toda a preparação para o rito envolvia o convívio numa comunidade; seu total engajamento numa manifestação cuja expressão estética estava tão intimamente ligada a um chamado de presença integral, de aprimoramento existencial, ético e estético. Nessas primeiras experiências na infância, como coroinha, como participante de ritos católicos apostólicos romanos e, em seguida, como participante de grupos de jovens ligados à Pastoral da Juventude e a Teologia da Libertação, germinou em Francisco qualidades que lhe serviriam como sociólogo, artista, educador – ou professor-artista, como ele se autonomeia.

Em nossos encontros de orientação, ou como prefiro chamar, de *(des)orientação*, muitas vezes não se tratava de inventar ou reproduzir estratégias para que Francisco, como professor-artista, operasse na lógica do acúmulo de habilidades, porém na "eliminação dos bloqueios" (Grotowski et al., 2010, p.106) daquilo que seu saber poderia desvendar de si diante de outros e na relação com outros. Nesse sentido, acredito que, sem palavras e sem termos pretendido traçar verbo-racionalmente estratégias, ambos operamos na lógica antimercantilista, contracultural, de encontros *liminares*; agimos no âmbito das *antiestruturas*, em que as condições para participação exigiram o desprendimento de *status*, de hierarquia preestabelecida, em que fomos remodelados como pessoas, adquirindo cada um à sua maneira novas capacidades para enfrentar as funestas condições precarizadas de emprego e de pesquisa.

Um relativo autodidatismo se revela em Francisco pelo fato de ele ter o privilégio de primeiro experimentar, vivenciar em seu corpo e pela via afetiva, uma série de iniciações vívidas que só mais tarde, na

universidade, reconheceria ligadas a ideias e princípios de trabalho de autores consagrados, de referências importantes no campo das ciências sociais, da arte e da educação. Francisco pôde experimentar na prática premissas professadas por Paulo Freire, Augusto Boal ou Grotowski, desejando saber mais por meio de livros e da inteligência verbo-racional aquilo que vivera com o corpo de maneira integral. De fato, essa oportunidade de Francisco primeiro ter experiências ritualísticas, místicas, comunitárias, sensíveis e também experiências como artista e professor sem tanta teorização *a priori* o ajudam imensamente a lidar com tempestades, a atravessar "pororocas de memórias", a enfrentar a "ressaca de pensamentos", a manejar seu barco de acordo com a maré e as condições climáticas. Ainda assim, ele buscou intensamente ler, estudar, pesquisar com rigor segundo os parâmetros acadêmicos, fazendo uso de forma brilhante e comprometida de sua experiência como estudante, pesquisador e professor das ciências sociais.

Nas páginas seguintes, Francisco nos conta que, como coordenador da Pastoral da Juventude há vários anos, organizava "encontros que eram marcados por muito simbolismo e expressão" e preparava "o espaço e as condições para que fossem desenvolvidas ações e produções coletivas, sem muita interferência". Nesses momentos, já existia uma preocupação em "não oferecer fórmulas prontas de representação, mas que os jovens conseguissem demonstrar como pensavam e sentiam suas relações com o sagrado, bem como com as temáticas sociais relacionadas a desigualdade e injustiças". É com essa mesma intencionalidade que Francisco buscou, durante a investigação, "proporcionar o contato das crianças com fazeres artísticos, com formas de expressar o que sentem e pensam sobre o mundo, seja ele próximo ou mais longínquo", evitando "ter fórmulas prontas de representar o mundo", mas oportunizando "maneiras de expressar o sentimento, bem como de apreender e interpretar a realidade". Também possibilitou "maneiras de desbloquear [...] percepções, e assim [...] incitar a descoberta e o desenvolvimento de capacidades e habilidades", tendo como objetivo o "autoconhecimento e o encontro com os outros". Sua investigação se situa de forma bastante

pertinente no campo da arte-educação em âmbito escolar, sem pretensões precipitadamente estetizantes, tecnicizantes, adultocêntricas, porém bastante engajada na autoexpressão espontânea das crianças sem se atrelar a um espontaneísmo irresponsável ou à "livre expressão condicionada por estereótipos" (Lopes, 2017).

As escolhas por um viés autopoiético, autoetnográfico e cartográfico foram de Francisco, condizem com seu percurso precedente à investigação no mestrado. Ele chegou para a entrevista do processo seletivo do mestrado profissional em 2018 já com sua sensibilidade e seu imaginário bastante cultivados e com preciosas ligações entre uma linguagem analógica e relacional em relativa harmonia com o discurso verbo-racional, com a precisão e o rigor que são desejáveis para um trabalho acadêmico. Percebi que seria uma parceria boa para ambos: orientadora iniciante e orientando experiente. No decorrer do percurso, esses papéis não se confundiram a ponto de se inverterem, o que considero um mérito dele, que manteve respeito e deferência à professora, muito raros atualmente. Francisco inicialmente me chamava de "Senhora" e não fui nem sou digna, por enquanto, de tal pronome de tratamento, não consigo ainda ser senhora de mim mesma. Contudo, a cada vez que ele insistia em me chamar assim, entendia como um chamado para que eu tentasse fazer jus à alcunha e correspondesse a essa verticalidade que Francisco merecia e talvez necessitasse. Sinto que se me tratam como alguém que sabe e conhece, devo fazer-me digna dessa confiança, devo corresponder a esse papel vertical. Porém, muitas vezes essa relação foi bastante além do papel de orientadora e orientando, pois somos ambos artistas, educadores, pessoas...

Fui orientada por pessoas incríveis que sempre foram, e ainda são, referência da constituição do humano no humano, exemplos de coerência e autogestão, bem como do esforço contínuo de desenvolvimento do potencial humano, sempre levando em conta seu inacabamento e sua capacidade de autodestinação e recriação. Sentia-me e sinto-me no dever de ser veículo para que essa transmissão aconteça para outras pessoas através de mim, que eu seja instrumento de uma cadeia de conhecimento sensível que me antecede,

precisa me ultrapassar e, de forma despretensiosa e transpessoal, seguir adiante. Compreendo que, para preservar uma *tradição viva* é preciso acrescentar o meu "quinhão", retribuindo a meus mestres e mestras forjando uma pesquisa singular na qual referências pregressas e influências de discípulos estejam sempre em profícuo diálogo. Na convivência com Francisco como orientando experiente, sinto que pude cultivar essa retribuição à atenção dedicada a mim por meus mestres e mestras, iniciando-me eu mesma na mestria. Para Francisco, a iniciação talvez tenha sido de dar-se conta de suas inseguranças, de expô-las, de confiar nas crianças e nos processos artístico-pedagógicos que foram lhe ensinando a jogar enquanto jogava, a conduzir sendo conduzido por sua sensibilidade e intuição.

Mais do que ensinar algo, talvez a contribuição como artistas-professores seja doar-se, doar o que se é, quem se é diante daquilo se apresenta a cada instante, e não em resposta a um contexto "idealizado". Durante a pesquisa que resultou neste livro, houve momentos em que Francisco esperava que eu soubesse o que dizer ou como encaminhar a metodologia, e foi preciso decepcioná-lo, reconhecendo que não saberia o que fazer no lugar dele, que seria a sua sensibilidade que o guiaria, nem mesmo os autores que vinha lendo por minha recomendação dariam uma "receita pronta". Houve momentos em que me excedi com palavras, explicações, exigências acadêmicas, eu mesma sem confiança de que seriam as crianças a indicar a Francisco quais caminhos metodológicos poderia percorrer na condução das práticas artístico-pedagógicas. Em outros, fiquei sabendo da interioridade de Francisco, revelada em meio à escrita acadêmica, sua vida íntima, que não poderia ser nem foi suprimida no processo de investigação autopoiética e autoetnográfica. Quando nossos encontros de *(des)orientação* tiveram de deixar de ser presenciais e passaram a ser por videochamada, e em muitas mensagens de áudio trocadas por WhatsApp em função da necessidade de isolamento social durante a pandemia de Covid-19, a partir de março de 2020, foram muitos os momentos de proximidade, de confiança mútua, de parceria genuína e horizontal, de duas pessoas da mesma idade e em situações humanas, sanitárias e afetivas similares,

tentando sobreviver interiormente, não esmorecer na pesquisa e seguir cocriando um texto que não pôde deixar de ser impactado por inúmeras mortes interiores e urgentes necessidades de renascimento e superação. Seguir (des)orientando Francisco foi fundamental para minha saúde psíquica, um tempo-espaço de criação, cálido, gentil, fonte de força e resiliência.

Com a arguição final e a publicação da dissertação, a parceria poderia ter esfriado, porém não foram apenas as relações institucionais que nos ligaram, a colaboração seguiu (e espero que siga!) por afinidade. Este livro é um resultado provisório, parcial, uma tentativa de registro de um processo que talvez já tenha sido em parte "superado" ou "transcendido" por Francisco, que segue atuando como professor-artista e sendo atravessado por outras influências e experiências. Mesmo assim, talvez ainda valha a pena ser lido, pelo fato de que sua abordagem fenomenológica, sensível, autopoiética, autoetnográfica e cartográfica difere e diverge de uma educação de cunho escolarizante iluminista, protestante, aristotélico-cartesiana, eurocêntrica, adultocêntrica, colonizadora, opressora, massificante.

De alguém que começou em 2017 tendo um "tremendo choque" e não se "via como professor para crianças", Francisco passou a se interessar mais e mais sobre as infâncias, sobre arte feita por e com crianças, e ampliou bastante sua percepção sobre elas, mas principalmente sobre as condições singulares em que as encontrou: em contextos sociais, étnico-raciais, educacionais e existenciais específicos nas escolas em que trabalhou. Se Francisco temia em 2017 aquela "criança genérica", em 2020, relatava uma transformação perceptiva, sensível e humana na forma como passou a fazer a documentação pedagógica, o registro das falas e dos gestos das crianças, as surpresas dele diante da sagacidade das crianças. Esse encontro transformado com a infância o surpreendeu e reanimou, deu-lhe fôlego para seguir em processos cocriativos na instituição escolar, algumas vezes apoiado por ela, em outras, *apesar* dela.

Durante a pesquisa, Francisco foi sendo moldado por suas experiências de *encontro com a arte* com crianças, que estavam longe de ser e fazer aquilo que ele previa e cujas ações superavam suas

expectativas iniciais. Na descrição de suas práticas, no registro de suas percepções e no desenvolvimento de reflexões a partir delas, ele foi aos poucos revelando que seu trabalho pode contribuir no campo da arte-educação, delineando ferramentas para que o aluno tenha a "possibilidade de romper as formas de pensar a realidade e a si mesmo, ou de confirmar que as maneiras como se pensa e age são realmente verdadeiras ou significativas". Nesses *encontros com a arte*, Francisco cultivou uma intencionalidade artístico-pedagógica que fosse além da reprodução de exercícios e jogos dramáticos ou teatrais de forma estetizante ou escolarizante: ele passa a perceber e fazer uso do "jogo de improviso [...] como ferramenta para alargar a experiência de vida, desenvolver a percepção, a sensibilidade, a inteligência e a capacidade criadora". Para ele, "Trata-se de um movimento de aguçar as percepções, estimular ações, motivar o encontro com os outros e com um mundo aparentemente 'fora da realidade' imediata, porém, que está no interior da realidade objetiva. Na desconstrução do espaço artístico consagrado, convencional, podem-se abrir as fronteiras já delimitadas e distinguir-se dois lugares: a realidade e um 'outro lugar' – a *liminaridade*. Nessa confluência, convivem os cidadãos cotidianos e seres novos, que existem no curto espaço de tempo do jogo".

Os jogos de improviso propostos por Francisco e as propostas das crianças acolhidas por ele desencadearam "cenas de preconceito" que oportunizaram "espaço da problematização", nos quais "as crianças relacionaram a dimensão estética da vida com as dimensões social e política, demonstrando seus posicionamentos diante da realidade e criando formas de intervir nas situações". Tomando como ponto de partida tanto experiências próximas como aquelas do repertório familiar, escolar e de outros sujeitos históricos, bem como de desenhos animados, séries e filmes consumidos pelas crianças, Francisco percebeu, registrou, problematizou e refletiu sobre as "impressões e posições [das crianças] sobre as temáticas improvisadas". Nas rodas de conversas após os jogos, ele notou que as crianças expressavam tanto "uma preocupação social com questões como preconceito, quanto uma preocupação estética no que diz respeito

a representação cênica". Segundo Francisco, "para muitas crianças, era essencial que o teatro provocasse a conscientização nos espectadores sobre os assuntos abordados".

Neste livro, o leitor verá que o Francisco sociólogo se encontra e se harmoniza com o Francisco professor-artista, pois as percepções das crianças provinham de um fazer cênico improvisado e não de ideias dadas *a priori* e induzidas pelo olhar adulto; foram compreensões obtidas por uma práxis fomentada por Francisco, de ação na reflexão e reflexão na ação, "de reflexão ativa e de uma ação reflexiva" (Ferreira-Santos, 2005, p.77) na qual a intuição, as inteligências cinética, analógica, relacional, simbólica das crianças e de Francisco foram arduamente exercitadas e exercidas.

Sobre a metodologia do registro das práticas e a tessitura da composição narrativa, cabe aqui mencionar o meu direcionamento como orientadora para que Francisco compartilhasse os registros de acontecimentos em sala de aula, que continham ainda o "ardor do campo", entremeado por trechos de memórias, percepções posteriores e reflexões já influenciadas por estudos bibliográficos. Nesse ponto, talvez, a "minha mão" como orientadora tenha mais pesado – já que coloquei como premissa que cada momento da pesquisa é vivenciada por um "eu" diferente da pessoa que pesquisa e que essa heteronímia precisa ser explicitada para não dar a quem lê a ilusão de que se trata de um indivíduo estável, coerente e coeso. É necessário revelar a complexidade de camadas narrativas para expor também a complexidade e o embate de forças internas e externas de quem pesquisa, bem como se sua posição diante da opacidade do mundo, da matéria que resiste e que molda o artífice, em vez de ser por ele inteiramente moldada. É na relação dialógica que cada sujeito se define, mas principalmente se redefine, a partir das reações do outro.

Nessa iniciação à mestria, buscando criar e recriar procedimentos e estratégias experimentais de ensino-aprendizagem, Francisco buscou "oferecer referências e criar estratégias que valorizem os saberes trazidos por elas [crianças]", o que "oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar nossos mundos". Isso o ajudou

a "olhar como as crianças apresentam suas leituras sobre o mundo e nesse movimento dialético [...] perceber e conhecer melhor quem eu era como educador e como poderia desenhar aquele educador que almejo ser".

Para além da descoberta de estratégias, o livro registra e relata os modos de ser e estar como professor-artista encontrados por Francisco num determinado tempo e espaço, sem, no entanto, pretender ser prescritivo ou servir de parâmetro a ser multiplicado em incontáveis reproduções. Fazendo uso do recurso autobiográfico, autopoiético e de uma escrita espontânea em primeira pessoa que conservasse o quanto possível o "ardor do campo", Francisco, com humildade e modéstia, narra suas percepções como ser sensível e professor-artista. Essa prática é assaz significativa e coerente com uma epistemologia decolonial, uma práxis *mestiça* e compromissada com uma postura de pesquisador que ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina, que busca abrir-se para a criança em sua singularidade, para as múltiplas e diversas infâncias em seus mais variados contextos.

Interessa-nos como educadores, como artistas e pesquisadores nos engajar e consentir que flua nas nossas relações com os educandos uma *educação como poíesis*,[1] "tempo de criatividade e de criação" (Skliar, 2010, p.154), e não sucumba facilmente a ser usada como manual ou reproduzida de forma acrítica e descontextualizada, convertendo-se em *fabricação cultural* (Coelho, 1997; 1999) ou em receitas "requentadas" a partir de ingredientes "não tão frescos". Interessa-nos que o livro seja saboreado por sua incompletude e imperfeição técnica, absorvendo-se sua doçura e sua acidez, como as de um iogurte ou kefir caseiro. Esperamos que ele possa ser encarado como uma contribuição singela de um *projectum* maior em que a arte-educação possa ser sistematizada, porém sem um cunho

---

1 Expressão que aparece em Skliar (2010, p.154) e que se tornou o título de minha pesquisa de pós-doutorado em Educação, com supervisão do professor Marcos Ferreira-Santos e financiamento da Fapesp. O trabalho foi publicado como livro em 2021 (Cabrera; Ferreira-Santos, 2021).

escolarizante, num processo multidirecional, complexo, que não pode ser "isolado" de outros contextos e paradigmas educativos. Um *projectum* em arte-educação que não pretenda ser reproduzido em larga escala ou multiplicado, mas sim ser "democratizado" em incontáveis reproduções que se se circunscrevam a uma *cultura de iogurte* (Brook, 1999). (Quem já teve a oportunidade de fazer iogurte caseiro poderá me entender: um pouquinho de *kefir* no leite produz iogurte; o *kefir* continua se reproduzindo enquanto estiver no leite; muito *kefir* no leite torna o iogurte extremamente ácido e intragável, é preciso tirá-lo "no ponto certo". Mas se ele ficar fora do leite, morre. Então ou se faz mais iogurte em quantidades exponencialmente enormes ou se partilha o bacilo com outras pessoas, que, por sua vez, terão também que partilhá-lo. É assim, anonimamente, de forma transpessoal e com gratuidade, numa ação cotidiana e singela, sem pretensão de reprodução em larga escala que se pode produzir uma rede de trocas e partilhas, uma *cultura de iogurte*.)

Theda Cabrera, outono de 2022

Referências

BROOK, P. *A porta aberta*: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CABRERA, T.; FERREIRA-SANTOS, M. *Educação como poíesis*. São Paulo: FEUSP, 2021. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/656/583/2195-1. Acesso em: 29 maio 2022.

CABRERA, T.; SILVA, F. S. da. As reverberações de *Pega Teatro*, de Joana Lopes: contribuições para uma pesquisa em teatro educação. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v.2, n.41, set. 2021. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19806. Acesso em: 30 maio 2022.

COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COELHO, T. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FERREIRA-SANTOS, M. *Crepusculário*: conferências sobre mito-hermenêutica & educação em Euskadi. 2. ed. São Paulo: Editora Zouk, 2005.

GROTOWSKI J. et al. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo; Pontedera: Perspectiva; Edições Sesc SP; Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

LOPES, J. *Pega teatro.* 3. ed. Bragança Paulista: Urutau, 2017. Disponível em: https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica. Acesso em: 29 maio 2022.

SILVA, F. S. da. Jogo dramático, drama ou improvisações? Construindo propostas de processos de aprendizagem de teatro-educação em uma perspectiva do desenvolvimento da autonomia. In: DICKMAMM, I. (org.). *Educar é um ato político*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020a. p.375-96.

SILVA, F. S. da. *Percursos de um arte-educador*: a arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças. 199 f. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020b. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/194262. Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, F. S. da. Jogar, expressar, aprender e ensinar: construindo processos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CRUVINEL, T.; STRAZZACAPPA, M.; MENEGAZ, W. (orgs.). *Pedagogia das artes cênicas*: (re)existências plurais. Belo Horizonte: Tiago Cruvinel, 2021. p.161-74.

SKLIAR, Carlos Alberto. Entre a diferença e os diferentes: retorno do outro ou poética de um Eu que hospeda? In: FERREIRA-SANTOS, M.; GOMES, E. S. L. (orgs.). *Educação & Religiosidade*: imaginários da diferença. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

Prólogo

> *A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos. [...] A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz presente, mas permanece intocável, como um sonho. [...] Entendo que a vida é uma caminhada. [...] No andar do tempo, vão ficando as lembranças: os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores. [...] Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro do ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém--nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo.*
>
> (Camargo, 2009, p.29-32)

Estes fragmentos recortados e rearranjados em epígrafe são do texto *Gaveta dos guardados* (2009), que integra uma coletânea de textos autobiográficos com o mesmo título do pintor gaúcho Iberê Camargo. Essa escolha se deu porque apresento neste prólogo

memórias reconhecidas após ter revirado minhas gavetas internas, em um movimento de evidenciar (para mim e os leitores) alguns pressupostos que me levaram ao desejo pelo teatro, e de certa maneira à pesquisa que originou essa escrita. Este livro deriva do processo de investigação realizado durante os anos de 2018 e 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Artes – Profartes, no Instituto de Artes da Unesp, na capital paulista, sob a orientação da professora doutora Theda Cabrera. A dissertação foi publicada[1] e este livro é uma versão adaptada realizada *a posteriori*, na colaboração entre ex-orientando e ex-orientadora.

Ingresso no mestrado profissional em artes em agosto de 2018 com a intenção de investigar as possibilidades de desenvolver processos de ensino de teatro nos anos iniciais do ensino fundamental por uma perspectiva emancipatória, utilizando teatro de bonecos como estratégia pedagógica. Naquele momento não estava munido de uma linha de raciocínio nem de práticas definidas para alcançar esse objetivo, era preciso levantar possíveis teorias e práticas que poderiam levar a esses caminhos. Em meu repertório, já possuía Augusto Boal e o *Teatro do oprimido*, além de outras práticas reconhecidas e significadas ao longo de minha trajetória.

Lembro-me que Boal me atraiu desde quando cursava a licenciatura em Teatro, penso que pela proposta e objetivos de seu trabalho, que estavam em consonância com o que eu pensava sobre o ensino. Um dos objetivos que considero fundamental seria nos preparar para a vida social como sujeitos históricos que somos. Mas havia uma insegurança em utilizar os jogos e abordagens do *Teatro do oprimido*, talvez por não ter exatamente na memória as vivências relacionadas à proposta de Boal e por a não ter, ou pouco ter, experimentado no corpo e nas práticas. Contudo, percebo, após essa análise dos meus percursos no teatro, que havia praticado mais do que imaginava.

---

1 Publicado original da dissertação no repositório da UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194262. Acesso em: 11/07/2021.

Nesse período de ingresso no mestrado, destaco a leitura do livro *Pega Teatro* (2017) de Joana Lopes[2] e alguns textos de Marina Marcondes Machado disponibilizados em seu *blog* Agachamento.[3] Estas, entre outras tantas sugestões de minha orientadora para leitura, começaram a impulsionar um olhar crítico em relação às minhas práticas docentes. Nesse instante, o teatro de bonecos foi deixado de lado, mas não esquecido, e o foco tornou-se a utilização de jogos de improvisação como estratégia de ensino

Alguns questionamentos propostos pela orientadora me levaram a revisitar minha história afim de encontrar respostas para: quem era o Francisco antes de tudo isso? Como eram suas propostas e práticas de ensino? Como sua prática se modificou ao longo desta investigação? Motivada por quais leituras, experimentos, reflexões?

A ideia da orientação era rever os processos de ensino propostos antes da realização da pesquisa. Contudo, fui levado a revirar as memórias empoeiradas (e muitas vezes esquecidas), motivado pela leitura do texto de Iberê Camargo, cujo contato foi proporcionado ao ler a dissertação de mestrado de Fabiana Campacci Fríscio (2016), que coincidentemente refletiu sobre uma das minhas buscas nesta investigação "uma prática docente emancipatória".

A leitura do texto de Iberê Camargo provocou uma reviravolta, como uma pororoca que assusta e ao mesmo tempo encanta. *Poro'roka, poro'rog*, do tupi, significa estrondar, um fenômeno que ocorre quando as águas de um rio encontram as correntes vindas do oceano, provocando ondas que podem chegar a seis metros de altura

2 *Pega Teatro* – Terceira edição publicado pela Urutau em 2017 e está disponível *on-line* para *download* gratuito: https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica, acesso em 20/08/2019. A primeira edição data de 1981, com reedição em 1989, lançadas pela Papirus.

3 Marina Marcondes Machado – professora-artista, escritora e pesquisadora das relações entre infância e teatralidades – desde 2012 é docente na graduação e na pós-graduação da Escola de Belas Artes na UFMG. Publicou inúmeros artigos que tematizam arte, infância e as relações adulto-criança em uma perspectiva fenomenológica e psicanalítica e podem ser encontrados no *site*: https://agachamento.academia.edu/MarinaMarcondesMachado, acesso 11 ago. 2022.

com tal força que podem derrubar árvores e mudar o leito do rio, em um movimento que destrói, mas também constrói (Pororoca..., 2011).[4]

A ressaca da maré, quando atinge a ilha de São Vicente, onde está localizado o município de Santos, onde resido, também serve como analogia para perceber o movimento realizado diante do passado. As grandes ondas na praia remexem a areia, trazem à tona o lixo no mar, invadem a avenida asfaltada trazendo areia e dejetos e, no outro lado da ilha, que fica em um canal formado entre o continente e margeada pelo manguezal, ou melhor, por casas de palafitas (deixou de ser espaço natural para ser espaço urbano precarizado), as águas invadem as ruas e casas de forma gradual e calma, mas tão avassaladora quanto na região praiana. As águas trazem consigo o que outrora estava escondido e, por vezes, até perdido. Esse sentimento me fez retirar os guardados das gavetas, como uma autoetnografia[5] dos caminhos percorridos, das experiências e influências, percebidas e sentidas de uma maneira no passado, e agora presentificadas com outros significados.

As memórias vieram como estas grandes ondas, belas e avassaladoras, desmontando imagens e percepções, ao mesmo tempo construindo novos olhares e caminhos interpretativos sobre as influências que me impulsionaram a buscar uma determinada forma de fazer teatro, como ator, e consequentemente uma maneira de ensinar que foi gestada a partir desses referenciais.

Apresento algumas passagens da minha trajetória pessoal que considero relevantes para a reflexão sobre os percursos que a pesquisa me levou a trilhar, num processo de problematização e

---

4 Para ter uma ideia da pororoca do rio Araguari, acesse o vídeo em: www.youtube.com/watch?v=20pbeYXg_Wk&feature=emb_logo.

5 Observar a si mesmo permitindo acesso as reações somáticas presentes na corporeidade, nas emoções e nos pensamentos expressos no campo, de forma direta e indireta na escrita do diário de campo, como também provenientes da reflexão do diário, porque as fotos, os relatos e os depoimentos desencadeiam o jogo da visão interior das experiências do pesquisador e de sua presença com os pesquisados (Fortin, 2009).

reinvenção de mim mesmo (Battistelli; Cruz, 2017). Olhar, ouvir e sentir as memórias foi fundamental para interpretar o ser preenchido por inúmeras histórias e experiências que sou. Enganei-me ao considerar que iniciei vazio esse caminho de construção da docência em artes, como se a vida fosse sempre uma novidade e nada do passado fizesse parte do presente. Memórias fundamentais para compreender que artista, professor e pesquisador fui... sou... desejo ser... porque esta pesquisa, depois de algumas reviravoltas, trata deste caminho.

***

> *[...] É difícil, senão impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós.*
>
> (Camargo, 2009, p.30)

Minha mãe, como católica fervorosa, sempre me levou as festas e procissões da paróquia do bairro. Frequentei o catecismo, participei do coral infantil, das coroações de Nossa Senhora no mês de maio, dos autos de Natal, da confecção dos tapetes de Corpus Christi (como doía ver as pessoas pisarem em tudo). As pessoas rezando com terços e velas, cantando os hinos, demonstrando devoção e fé. Consigo lembrar da emoção nos rostos. Lembro-me do orgulho que eu sentia ao ver meu pai segurar o andor ornamentado com a imagem da Sagrada Família, padroeira da comunidade, ou na sexta-feira da Paixão na procissão com a imagem do Cristo morto que vai ao encontro da imagem de Maria.

São momentos rituais de muita expressividade e atuações simbólicas, que se misturam com a vida das pessoas –a fé faz crer que a vida se transforma quando se participa desses momentos rituais, afinal, estes revelam os valores, a estrutura social, o lugar de cada um no sistema social (Turner, 1974). Evidente que pouco reconhecia disso naquele momento, mas hoje posso perceber como as relações econômicas e políticas faziam parte da composição desses espaços e

momentos, bem como os valores culturais e as heranças migratórias nordestinas influenciavam fortemente a composição ritual nos instrumentos musicais, na maneira de entoar os cantos, nas coreografias, e até na forma de manifestar a fé.

De alguma maneira essa vivência me cativava, e não era apenas pelo aspecto religioso e mítico, mas também pelo visual e performático. Porque eu queria cantar e projetava uma forma de cantar, uma forma de representar os processos rituais, maneiras de ornamentar os espaços sagrados. Consigo reconhecer essas experiências como parte das minhas gavetas de lembranças que me despertaram o interesse pelos fazeres artísticos

Participei do grupo de coroinhas e, nessa fase, minha participação nos momentos rituais e festividades foi de outra ordem: estava mais próximo dos objetos ditos sagrados, das vestimentas estilizadas para as datas comemorativas, de todo o ritual da equipe de liturgia e canto. A fé me movimentava, mas também aquelas imagens, a dinâmica e todas as ações que com as lentes do presente posso compreender como expressividade e manifestação de um mundo não real que ao mesmo tempo produz sentidos, como a revolta resultado de acontecimentos negativos ou o agradecimento por conquistas. Eu era transpassado por essa necessidade do simbólico, de representar o passado para ressignificar o presente que os rituais das celebrações eucarísticas, por exemplo, ou a confissão os erros para ter remissão possibilitam.

Percebi que, nas manifestações religiosas, as pessoas podiam assumir diversas funções, bem como transitar entre elas, aprendendo cada ofício e tendo uma visão ampliada da manifestação. Aquele que vai só assistir ou acompanhar como devoto não tem a dimensão do que é organizar, nem mesmo do sentido desse fazer para aqueles que o realizam, como na confecção das vestimentas, nos ensaios, na organização da alimentação, para quem ensaia e monta as ornamentações, entre outras funções.

Revisitando essas experiências, reconheço a dimensão performática desses processos de sacralização dos espaços, seja da rua nas procissões ou nas casas onde era rezado o terço semanalmente. Nessa performance, cada um tem seu lugar – os que "puxam" os cantos,

os que entoam as canções ou as orações, os que levam os objetos sagrados ou os que interpretam as leituras e os sermões –, todos se engrandecem de graça e responsabilidade.

Na adolescência, participei do grupo de jovens, e foram oito anos de Pastoral da Juventude e mais elementos expressivos de uma mística, permeada pelo viés progressista da Igreja Católica: a teologia da libertação. Repletos de simbolismos, os encontros de jovens eram marcados pela expressividade das sensações, das emoções que fluíam, desde um amor incondicional à existência de Deus, até a materialidade das ações sociais com objetivo da transformação da realidade. Foi nesse tempo que ouvi falar de Paulo Freire, Frei Betto, Leonardo Boff, Boal e Marx. Contudo, esses nomes só foram realmente presentificados na minha vida quando estava na universidade.

Como coordenador da Pastoral da Juventude, organizei diversos encontros que eram marcados por muito simbolismo e expressão, com músicas, danças, desenhos, pinturas, poemas, teatro. Essas dinâmicas objetivavam estimular a expressão das opiniões sobre os assuntos abordados, bem como das emoções e sensações diante das relações com o sagrado. Eu pretendia oferecer o espaço e as condições para que fossem desenvolvidas ações e produções coletivas, sem muita interferência. Nesse momento, já existia uma preocupação (minha) de não dar fórmulas prontas de representação, mas que os jovens conseguissem demonstrar como pensavam e sentiam suas relações com o sagrado, bem como com as temáticas sociais relacionadas a desigualdade e injustiças percebidas e sentidas.

Como professor de artes, procuro organizar encontros com o objetivo de proporcionar o contato das crianças com fazeres artísticos, com formas de expressar o que sentem e pensam sobre o mundo, seja ele próximo ou mais longínquo. Nessa empreitada, também procuro não ter fórmulas prontas de representar o mundo, mas oportunizar possibilidades para desenhar, rascunhar, encenar, dançar, sonorizar, plastificar, enfim criar maneiras de expressar o sentimento, bem como de apreender e interpretar a realidade.

Apesar de lembrar que minha iniciação teatral ocorreu durante o ensino fundamental, foi na Igreja Católica que meus caminhos

cruzaram com maior intensidade as artes cênicas. Realizei montagens de espetáculos em datas como Dia dos Pais e Dia das Mães, não só como homenagens, mas problematizando questões como o abandono e a pobreza, as dificuldades com drogas e alcoolismo, temáticas que eram sentidas pelos jovens e se transformavam em enredos. Na maioria dos casos, escrevíamos os textos, ensaiávamos sozinhos, sem muito conhecimento específico, sem grandes auxílios de especialistas. As lentes interpretativas que possuo hoje possibilitam perceber essas memórias, e eu sempre pontuava como grande incentivadora para as vivências das artes a escola, mas não foi. Além das participações na linha de frente das festividades religiosas, o grupo de jovens me levou a inúmeros espetáculos teatrais nas noites de domingo no Teatro Popular do Sesi, em Santos.

Percorri algumas oficinas de teatro, margeei alguns grupos, mas a vida nem sempre possibilitou trilhar os caminhos desejados. As necessidades materiais sempre desviavam meu andar pelas artes cênicas. Durante o período em que cursei Ciências Sociais na Unesp, *campus* de Marília, uma oportunidade surgiu, e com o pouco de tempo livre poderia experimentar novamente o teatro, sem muitas pretensões. Foi inevitável esse momento, porque determinou minha relação com as artes cênicas, mesmo que não fosse como ator profissional, elas estariam de alguma maneira vinculada à minha vida pessoal e profissional.

As tardes de domingo do ano 2006 marcaram meu encontro com as práticas teatrais de Jerzy Grotowski e Augusto Boal, orientadas pela professora Célia Tolentino.[6] Lembro que, nos nossos encontros, nada era referenciado teoricamente, não foram discutidas ou apresentadas formalmente técnicas cênicas, estas eram vividas, corporificadas, sentidas. Um dia perguntei a Célia de onde vinham aqueles exercícios e práticas, ela só me disse "pesquise e procure Grotowski

6 A professora Célia Aparecida Ferreira Tolentino – socióloga e professora livre-docente aposentada da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília – desenvolvia uma pesquisa sobre cinema e literatura e, em duas oportunidades, criou grupos de teatro na universidade, uma terceira experiência ocorreu em 2006.

e Boal". Naquela época, não procurei, e por um tempo até esqueci esses nomes.

Quando estudei Grotowski, durante a licenciatura em Teatro, entendi por que, nas oficinas orientadas pela professora Célia, não havia uma proposição em ensinar a fazer, mas em possibilitar maneiras de desbloquear nossas percepções. Assim, proporcionava-se não um treinamento, mas incitavam-se a descoberta e o desenvolvimento de capacidades e habilidades que não necessariamente seriam utilizadas profissionalmente ou para montar uma apresentação para o público, antes, tinham o objetivo de autoconhecimento e encontro com os outros.

> A formação de um ator no nosso teatro não consiste em ensinar-lhe alguma coisa; procuramos eliminar a resistência do organismo a esse processo psíquico. O resultado é a liberdade do intervalo de tempo entre o impulso interior e a reação externa em modo tal que o impulso é já uma reação externa. O impulso e a ação são coexistentes: o corpo se esvai, queima e o espectador vê somente uma série de impulsos visíveis. O nosso, portanto, é um caminho negativo, não um acúmulo de habilidades, mas uma eliminação dos bloqueios. (Grotowski, 2010, p.106)

Foram experiências de fazer teatro sem decorar textos, cenas eram construídas a partir de exercícios individuais, que se tornavam coletivos com experimentações utilizando o espaço e objetos diversos como roupas, cortinas, toalhas de mesa e jornais. Os diálogos eram construídos a partir das experimentações por meio de gramelô. Quando uma história era montada, não era apresentada a um público. As atividades propostas proporcionavam formas de concentração que nos auxiliavam a desenvolver movimentos a partir de impulsos internos.

Reconheço que as experimentações situadas como se estivéssemos em uma praça, em um ponto de ônibus, no interior de um banco eram processos de construção de histórias por meio do *teatro invisível*, em que os atuantes se encontram junto aos espectadores,

e estes não sabem que estão presenciando improvisações realizadas por atores (Boal, 1979). As ações iniciadas pelos atores vão incitar o envolvimento direto ou indireto daqueles que acompanham o fato. Tudo poderia acontecer e, mesmo na oficina em que todos eram atuantes, nada era determinado antecipadamente, os acontecimentos eram inesperados, poderíamos ou não atuar para mudar ou permanecer nas situações.

Experiências muito parecidas também foram vivenciadas durante os três anos (2007 a 2009) que integrei o NAC do Sesi[7] do município de Marília. Revisitando essas memórias, consigo compreender que os primeiros aprendizados de ator não foram com leituras e explicações teóricas e técnicas, mas com a prática. De forma indireta nas rodas de conversa, os encaminhamentos da orientadora Fátima Campidelli[8] revelavam as pistas teóricas e metodológicas.

Foi nesse grupo do Sesi que o envolvimento com o teatro de rua e as expressões populares apresentados pela mestra Fátima me fez mergulhar no universo das artes populares. Entre cirandas, cavalo-marinho e contações de histórias, como a do Boi e o Pai Francisco, fui me construindo ator, o que sempre foi meu grande sonho. Ainda pude reviver minhas heranças nordestinas, presentificadas em mim pelas histórias contadas por minha mãe, como também pelas vivências na comunidade da paróquia do bairro.

Nessa pororoca que revelou tantas experiências vividas, pude perceber a relação com a dinâmica do jogo, porque as cirandas, o cavalo-marinho e o reisado possuem as características do jogo definidas por Johan Huizinga (2018), como não fazer parte da vida corrente, não ser vida real, ter um caráter temporário de realidade e possuir regras que orientam uma dinâmica própria.

---

7 O Núcleo de Artes Cênicas do Sesi-SP, o NAC, oferece cursos não profissionalizantes de iniciação ao teatro e vivência de processos criativos que atendem crianças, adolescentes, adultos e idosos. Para saber mais: https://www.sesisp.org.br/cultura/nucleo-de-artes-cenicas>, acesso em 15 abr. 2020.

8 Fátima Campidelli, atriz e arte-educadora, foi integrante do grupo Ventoforte e é educadora no Sesi em Mogi Mirim, atuando com adolescentes, jovens e adultos.

Penso que as festividades religiosas também podem ser circunscritas nessas características, porque criam um espaço e um tempo extraordinários, quando as outras atividades cotidianas são suspensas e as pessoas fazem tarefas e podem ocupar posições sociais distintas daquelas que possuem no cotidiano.

Pelo olhar do antropólogo Victor Turner (1974), essas manifestações religiosas podem ser interpretadas como rituais. Nesses rituais repletos de representações simbólicas identificadas por meio de objetos, cantos, danças e gestos, é possível a existência de um espaço-tempo diferente da realidade cotidiana. Por meio deles, suscita-se um estado "entre mundos", isto é, entre a vida cotidiana e o ritual, que Turner chama de *liminaridade*.

Liminaridade é entendida como o momento em que os indivíduos podem recriar as representações simbólicas de tempo e espaço, ocupando lugares diferentes daqueles que lhes são habituais, em uma atitude de suspensão temporária das regras sociais vigentes para que todos possam estar em condições semelhantes nessa ação subversiva, porém efêmera. Essa ação é chamada por Turner (1974) de *antiestrutura*, porque subverte as regras sociais de classificação dos indivíduos. Ele usa como exemplo os rituais de iniciação de neófitos, em que as condições para participação requerem o desprendimento de vestes e *status*, simbolizando a supressão das diferenças sociais para que os indivíduos possam ser remodelados e adquiram novas capacidades para enfrentar as novas condições de vida.

O jogo também possui um conjunto simbólico de representações que podem ser remodeladas e empregadas para estabelecer ou subverter limites. Nesse sentido, Turner considera os jogos também como *antiestruturas*, porque possibilitam abrir caminhos para novas situações, identidades e criar realidades, que podem influenciar as realidades sociais.

Nos jogos de improvisação, as crianças demonstraram que a estrutura de jogo permite o reconhecimento da existência de regras e a liberdade para alterá-las gerando uma nova condição ou uma nova regra. Com regras e elementos comuns, os jogadores se encontram

nas mesmas condições para realizar as ações de construir histórias e significá-las.

Richard Schechner (apud Costa, 2013), confluindo com as noções de Turner, considera os rituais como memórias em ação expressas nos corpos dos indivíduos. Para ele, o ritual é sempre ação transgressora, porque ultrapassa os limites estabelecidos para a vida comum, sendo manifestação da memória individual e coletiva. Considera também esse momento como de potencial transformação, contudo não das posições sociais dos indivíduos, como pensava Turner, mas como uma transformação interna em que o indivíduo se percebe de forma diferente. Penso eu que, se os indivíduos se percebem de maneira diferente na realidade, podem imprimir alterações em seus modos de ser e estar no mundo e, consequentemente, provocar mudanças em suas posições sociais.

A representação simbólica é outra divergência nos pensamentos dos dois, para Schechner os significados estão expressos na memória coletiva que estaria nos corpos dos sujeitos; ou seja, os significados expressos nos momentos rituais não estariam nos símbolos – como pensava Turner –, e sim na própria ação dos sujeitos nos processos rituais. Porque essa memória é a história de um povo que é transportada para o ritual, o que permitiria o reconhecimento e uma possível transformação da realidade, contando sempre com uma transgressão das condições pessoais dos sujeitos.

Schechner (2012 apud Costa, 2013), tendo como base o pensamento ritual de Turner, aponta que, assim como os rituais, o jogo carrega uma potência subversiva, pois, por meio deles, condicionamentos podem ser revistos. Contudo, considera o jogo mais livre, permissivo e flexível do que os rituais; ele envolve a exploração, o fluxo do risco na dinâmica ganhar-perder e o envolvimento total pela própria vontade dos sujeitos, não condicionado por uma autoridade superior que os rituais carregam. Nesse sentido, o jogo pode ser compreendido como processo de aprendizado que permite perceber e conceber significados para ações e resultados.

No encontro desses dois pensadores, ou seja, no diálogo entre antropologia e teatro, os rituais representam as memórias de um

grupo social, tanto nos símbolos como em corpos e ações que potencializam atitudes transformadoras. O jogo, por sua vez, estabelece um espaço e um tempo diferentes da vida cotidiana, em que são construídas outras possibilidades que envolvem as memórias e os referencias diversos trazidos pelos jogadores. Nesse "entre mundos", regras e ações são criadas e podem potencializar a crítica e a problematização sobre a realidade.

Complementando essa linha de raciocínio, Turner (2012) impregnado de novas percepções e olhares provocados por este encontro com Schechner, considera o novo espaço-tempo proporcionado pelo jogo, e que tem caráter subversivo, um potencial provocador e transformador, como *antiestrutura.* Ele rompe com a lógica estabelecida, criando aberturas que levam a caminhos para pensar e construir novas situações e identidades.

Essas noções de jogo e ritual permitem compreender as festividades religiosas, os folguedos e brincadeiras populares que fazem parte da minha trajetória e que têm uma relação com o jogo no teatro. A vida como um caminhar com encontros e desencontros, cuja relevância só nos damos conta quando um vento forte sopra e nos desvia da rota conhecida, carregando-nos por caminhos obscuros e incertos. Todo acontecimento nos leva a descobertas, nem sempre aceitáveis ou compreensíveis. E o tempo é "[...] esse amigo precioso que fica sempre observando aquele instante" (Catatau, 2015) em que nossas vidas são impactadas pelos momentos vividos e pelas ações realizadas.

Cada vez mais, eu sentia a necessidade de encaixar as práticas teatrais que vivenciei em contextos e conceitos, entender como foram formuladas, com quais objetivos e em que tempos. A estas experiências faltava a compreensão de seus contextos históricos e da sua importância social, cultural e artística. Iniciei o curso de licenciatura em Teatro na Universidade de Brasília, pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB),[9] frequentando as aulas no polo presencial

---

9 A Universidade Aberta do Brasil, criada pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em conjunto com o programa Pró-Licenciatura, constitui a política

no município de Itapetininga (SP) entre 2011 e 2014. Durante a formação, me reaproximei do teatro de rua e das expressões populares, tão vivenciadas carnalmente no NAC do Sesi. Ao mesmo tempo, ampliei o campo de práticas para performance, mediação teatral e o teatro de bonecos – experiências proporcionadas por disciplinas do curso e pela participação em um projeto de extensão universitária.

Em 2014, passei no concurso para professor de sociologia na rede estadual de São Paulo, uma mistura de vitória e fracasso ao mesmo tempo. O receio de "não dar certo" na rede pública, não conseguir lecionar, pairava. Paralelamente, a segurança de um cargo público me impulsionou a aceitar. Por ironia do destino, a escola que escolhi como sede foi a mesma em que frequentei o ensino fundamental; seria interessante retornar ao espaço onde meu interesse pelo conhecimento começou e, ao mesmo tempo, poder trabalhar com jovens da minha comunidade – o que, de certa maneira, me inspirava.

Finalizando a licenciatura em 2014, um edital atravessa meu caminho: um concurso público para o cargo de professor de artes nas séries finais do ensino fundamental no município de Cubatão (SP). Fui aprovado e convocado quase três anos depois para nomeação e posse, entre os meses de maio e julho de 2017.

Nessa pororoca de memórias, a ressaca de pensamentos leva aos seguintes questionamentos: o que me levou a margear o teatro por tantas vezes nessa trajetória? O que me levou a cursar licenciatura em Teatro e, em seguida, prestar um concurso para o cargo de professor de artes, fazer mestrado em artes, pesquisar o ensino do teatro? Se ao ingresso no mestrado não tinha a intenção de me tornar um professor de teatro, mas de mergulhar nas teorias e história do teatro, quem sabe o que me aconteceria ao final dessa fase de investigação?

---

de formação inicial e continuada de professores da educação básica promovida pelo Ministério da Educação (MEC). Esse foi o modelo de organização da formação superior à distância nos moldes das universidades abertas; programas de educação a distância (EaD) que seguem um modelo inglês implantado na década de 1970 e conhecido como *open university*. Seus princípios se pautavam pela oferta de cursos em nível superior para grandes contingentes populacionais e, assim, promover a democratização da educação (Silva, F., 2015).

Precisamente na primeira semana de julho de 2017, ao participar da atribuição de aulas, fui surpreendido pela descoberta de que não iria trabalhar nas séries finais do ensino fundamental e nem na EJA, mas nas séries iniciais do ensino fundamental,[10] ou seja, com a faixa etária dos 6 aos 10 anos. Foi um tremendo choque para mim, que já atuava há oito anos (desde 2011) como professor de sociologia, geografia e história no ensino médio, e não conseguia pensar como criar aulas de arte/teatro para crianças. Na verdade, não me via como professor para crianças.

Este início foi bem desafiador, as turmas eram três primeiros anos e três segundos anos, respectivamente 6 e 7 anos de idade, com 25 crianças em cada, dois encontros de 45 minutos por semana. Comecei seguindo as sequências didáticas sugeridas no livro didático oferecido na escola, um obra consumível com o título *A arte de*

---

10 No Plano Decenal (2015-2025) de educação do município de Cubatão (Lei 3773/2015), na seção que apresenta um histórico das ações realizadas pontua a contratação de professores especialistas em artes para o Ensino Fundamental I, no final do decênio anterior de 2004 a 2014. Não fala precisamente o ano, e não foram encontrados nenhum documento que especifique. Segundo a professora Renata Fernandes (em entrevista realizada em 11/11/2019), professora de artes da rede desde 2010, ela lembra que atuou com crianças pequenas pela primeira vez em 2012 em uma creche, que ainda não recebia a denominação de Educação Infantil, pelo menos da rede municipal de Cubatão. Não encontrei nenhum marco regulatório oficial sobre a atuação dos especialistas em artes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mas a lei nº 13.278/2016, que alterou o § 6 do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) fixando que o ensino de artes deve constituir as artes visuais, dança, música e teatro como linguagens no componente curricular artes. O art. 2 da lei acrescenta o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da lei, contudo, não explicita se professores das quatro áreas devem ser contratados, ou se apenas devem ser consideradas as quatro áreas independente da formação docente. Segundo a supervisão da Secretaria de Educação de Cubatão, a lei alterou os requisitos para ingresso na rede, e reforçou a necessidade dos especialistas em arte para todos os seguimentos do ensino básico.
O deputado estadual Waldeck Carneiro, PT-RJ, propôs o projeto de lei nº 1.489/2016 que exige que os docentes em artes na educação básica sejam obrigatoriamente formados em licenciaturas em educação artística, artes visuais, dança, artes cênicas e música. Contudo, até novembro deste ano o projeto está parado aguardando entrar na pauta de votação.

fazer arte, da editora Saraiva, publicada em 2009, mas ainda utilizada nas escolas da rede municipal de Cubatão até 2019, quando os novos livros escolhidos pelo PNLD[11] em 2018 chegaram às escolas.

Nesses primeiros meses, meus planos de aula se basearam em propostas de apreciação de obras reproduzidas no livro e a recriação destas nas folhas do caderno de desenho. Em alguns momentos, procurava utilizar diferentes materiais como pedaços de papel, somente lápis de cor, somente giz de cera, ou os dois ou usando tinta e produzindo misturas.

Fazer as crianças me ouvirem era uma tarefa difícil, ao mesmo tempo, não queria parecer ríspido e não desejava ser aquele que não demonstrava o "controle da situação". Existe uma cobrança por parte da direção e dos funcionários das escolas com relação à disciplina, que precisa ser direcionada pelo professor. Contudo, é necessário pensar qual concepção de indisciplina serve como parâmetro para indicar que o professor possui ou não o respeito da turma, bem como o que seria esse "ter a turma sob controle".

Certo dia, enquanto tentava organizar a fila para nos deslocarmos até a sala de arte e minhas tentativas de mantê-los em ordem na fila foram em vão, a diretora da escola apareceu para conversar com a turma e, evidentemente, comigo. Ela informou que, alguns minutos antes, algumas cuspidas foram sentidas e vistas no andar de baixo e acreditava que, provavelmente, crianças daquela turma seriam as suspeitas de realizarem tal feito. Após a conversa/bronca, a diretora olhou para mim, observando-me de cima a baixo; depois de um sorriso, fez a pergunta: "Tudo bem, professor?". Minha resposta sem jeito e nervoso pela situação foi que "estava tudo bem".

11 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Para saber mais: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld. Acesso em 4 maio 2020.

Veio outra questão: "O senhor leciona para ensino médio, certo? Uma grande diferença, não é?". Minha resposta, ainda sob o efeito do nervosismo e da preocupação com as crianças se desgarrando da fila e se aproximando da escada, foi: " Sim. É um pouco diferente". Na verdade, era uma diferença assustadora, intimidadora e desestruturante. Durante o curso de licenciatura em Teatro (2011-2014), realizei o estágio supervisionado nesta etapa de ensino, contudo, não aprofundei as práticas nem nesse universo, porque nunca foi minha intenção lecionar para crianças.

Com relação às atividades próprias das artes cênicas, tentei propor os exercícios teatrais com base em manuais de jogos teatrais como o *Fichário de Viola Spolin* (2012), *Jogos teatrais na escola*, de Olga Reverbel (1989), *Metodologia do ensino do teatro*, de Ricardo Japiassu (2001), e *200 exercícios e jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal (1979). De certa maneira, esses materiais eram os mais conhecidos e acessíveis para mim naquele momento.

Preparava os encontros com um roteiro baseado em sequencias de jogos teatrais, incluindo um aquecimento corporal, aquelas caminhadas com passos diferentes e níveis de velocidade, exploração de níveis (baixo, médio, alto), jogos de expressão gestual e encerrava com uma roda de conversa, seguindo rigidamente os critérios e até as perguntas registradas na sequência do jogo para avaliar o encontro.

Quanto à realização, nem sempre era tranquila, a começar por ter que afastar as cadeiras e abrir o espaço, o que provocava muita euforia, porque, mesmo com a existência de uma sala de artes, esta era projetada para atividades manuais, com mesas agrupadas e pouquíssimo espaço entre os agrupamentos. As crianças pulavam, corriam, jogavam-se, agarravam-se naquele imenso espaço livre, e demorava certo tempo para que se acalmassem e eu pudesse iniciar nossas atividades. A verdade é que é tentador para as crianças verem aquele (pouco) espaço livre depois de algumas horas sentadas em fileiras copiando, lendo, fazendo contas, sendo, muitas vezes, rigidamente silenciadas para manter a ordem. Nesse contexto, imagine sentir a possibilidade de estar livre... elas queriam se movimentar, explorar

aquele lugar, os colegas, brincadeira solta, porque deveriam estar cansadas de ficar tanto tempo sentadas.

Trilhar o percurso desta pesquisa me levou a refletir e experimentar momentos para criar e descobrir, para desarrumação e arrumação – era mais rico quando desarrumávamos, na verdade. Entretanto, demorou um pouco até a forma escolarizante ser desmontada em mim, aliás, como é difícil se desvencilhar dessa lógica enraizada, como aquelas árvores centenárias que são difíceis de ser removidas ou que levam consigo muita parte do terreno, deixando uma cratera a ser preenchida. A partir de uma noção desenvolvida pelo pensador anarquista austríaco Ivan Illich (1926-2002) na obra *Sociedades sem escolas* (1985), a escolarização seria uma lógica de hierarquias que indicaria o desenvolvimento das capacidades e inteligências baseado em critérios que determinam o que aprender e em que momentos aprender. Contudo, essas capacidades se relacionariam com uma dinâmica mecanizada de conteúdos e procedimentos rigorosamente disciplinados com o objetivo de qualificar (eu diria moldar) os indivíduos dentro dos parâmetros do mercado de trabalho, sendo assim, um processo que eliminaria ou limitaria o desenvolvimento da autonomia.

Antes deste processo de investigação, minha visão diante das crianças não considerava a complexidade que realmente existe nesses seres, por mais que eu já tivesse uma convivência com elas, nas relações tio/sobrinhos (consanguíneos) ou tio/filhos dos amigos, a dimensão é muito diferente quando se está na posição de professor.

Os estudos e a prática inicial do diário de campo foram me desarmando e criando aberturas. Pela descrição dos encontros e pela associação dos acontecimentos com as reflexões a partir da leitura dos escritos de Marina Marcondes Machado (2010; 2013) e Clarice Cohn (2000; 2005), pude perceber meu engano em conceber o mundo das crianças com uma dinâmica afastada do mundo adulto, ou melhor, como se elas estivessem alheias aos acontecimentos. As crianças vivem no mesmo mundo dos adultos, compartilhando coisas, confrontando ideias, sentindo e questionando, procurando respostas. Escutam as conversas dos adultos; assistem (ou ouvem)

os noticiários televisivos, leem e veem as manchetes das revistas nas bancas de jornais enquanto passam na rua, acompanhadas de seus pais, veem os "memes" e as publicações nas redes sociais.

As crianças não apenas reproduzem os sistemas culturais nos quais estão inseridas, como também produzem relações e significados culturais. A cultura é um sistema simbólico que a criança não apenas gradativamente incorpora como também constrói a partir dele significados para as coisas e sensações. Nesse sentido, a criança é um ser social que integra um grupo e interage com ele formulando indagações e explicações não separadas das interpretações dos adultos – inclusive, incorpora estas –, porém age constantemente na construção de seus entendimentos e nas formas de intervir na realidade. Essas ações não são intervenções com o objetivo de subverter o sistema social, mas são uma forma de atuar para efetivar algumas das relações sociais, bem como para estabelecer outras. Os grupos sociais determinam certa "margem de manobra" nessa dinâmica de confirmar ou alterar os sistemas simbólicos (Cohn, 2005).

Em um determinado encontro, em 2019, com um quarto ano, enquanto estávamos trabalhando o tema festas populares e ao observar a festa de Iemanjá no material disponibilizado, uma menina disse que não queria ler sobre e nem ver o assunto, porque aquilo não era de Deus e ela, sendo "crente",[12] não poderia participar da atividade. Enquanto eu pensava em uma resposta e numa maneira de conduzir o encontro sem gerar desconfortos, outra criança disse que não poderíamos ter preconceito com as religiões dos outros e que ela estava na escola para aprender de tudo para, depois, poder pensar como quiser. Referendei a resposta da segunda menina, acrescentando que se tratava de um exercício para entender como, em cada lugar, as pessoas criam coisas para acreditar e festejar, e como, em cada grupo, algo é criado para que os indivíduos possam

12 É costume utilizar essa palavra para designar os fiéis das denominações evangélicas e protestantes. Esse registro, inclusive, consta do dicionário *Michaelis online*, e entre os significados, está: "Que ou aquele que professa uma religião protestante ou evangélica, em particular as de apelo mais popular" (Crente, c2020).

se identificar e dar sentido à vida. A primeira menina não insistiu em não querer participar do encontro, pelo contrário, acompanhou a leitura e observou as imagens, porém não se envolveu na atividade que realizamos em seguida.

Em nossos encontros tento estabelecer um ambiente que permita às crianças intervir sem medos, questionando minhas propostas e sugerindo outras, ou criando exercícios e jogos para iniciarmos as atividades. Na verdade, essa atitude começou, e vem se configurando desde então, quando um menino me perguntou se poderia sugerir uma brincadeira como aquecimento, e eu perguntei como ela seria.

Sempre deixo espaço para as manifestações que as crianças tenham durante o jogo, depois e mesmo quando entro na sala. É preciso escutar, ver, sentir como estão no instante do nosso encontro, e sinto que elas também querem me comunicar como estão ansiosas ou não, ou ainda contar alguns acontecimentos importantes para elas. Por exemplo, uma vez um menino veio ao meu encontro e disse que iria mudar para a Bahia; ele não estava muito animado com essa novidade, porque gostava dos amigos que tinha. Pode ser uma informação sem nenhum sentido para a aula, mas quando estabelecemos um encontro entre nossas energias e histórias, os acontecimentos darão o sentido de como estabeleceremos contato uns com os outros.

Em outra ocasião, quando estava retornando de uma licença médica, compartilhei com eles que ainda não estava totalmente saudável. Perguntaram o que eu tinha, e eu não escondi. Conversamos sobre a depressão, e as crianças tinham muito a dizer, queriam muito saber como eu me sentia. Comparavam meu estado com aquilo que sabiam sobre o assunto. Isso me fez sentir cuidado por elas. As crianças tinham preocupação em não me deixar nervoso ou chateado, e começaram a chamar a atenção uns dos outros quando extrapolavam na voz ou na agitação.

A criança pode não dominar todos os mecanismos de apropriação da cultura, de interpretação sobre as ideologias que impregnam os aparatos culturais, porém, mesmo assim, não é uma tábula rasa. Ela carrega consigo as crenças e os conhecimentos oriundos das convivências cotidianas, e são estas que a capacitam a inferir suas

escolhas, questionar posições e regras, e a constituir espaços, inclusive do ensino.

É fundamental dizer que os alunos não eram o objeto de análise da pesquisa, e sim meus interlocutores na investigação; em outras palavras, esse estudo foi realizado *com* as crianças e não é *sobre* elas. Contudo, observar e refletir teoricamente os caminhos constitutivos do que é ser criança foi fundamental na construção de uma maneira de pensar e agir no meu trabalho com elas.

Planejar os encontros, realizá-los com as crianças e rever o que aconteceu, refletindo nos possíveis desdobramentos da prática, foi primordial para as escolhas dos próximos passos do processo de ensino, que se confundiram com os procedimentos de pesquisa. Chego a pensar que a atuação do professor pode ser esse caminho etnográfico/cartográfico de análise, comparações, levantamento de explicações sobre práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza em seu trabalho. Dessa forma, ele pode organizar um currículo a ser desenvolvido em consonância com as necessidades e dinâmicas de suas turmas.

O trabalho etnográfico tem esse caráter de uma disciplina indisciplinada, que alia diferentes fontes, técnicas e perspectivas de análises que se complementam, fornecendo as informações necessárias para entender o que é observado, e não somente falado, e que se constitui como elemento relevante e socialmente significativo. Isso confere legitimidade às pesquisas que utilizam esse método, pois, aliando diferentes técnicas e perspectivas, o etnógrafo consegue decifrar mais do que os fatos da vida de outros, mas a sua própria realidade social.

Ao reler os diários de campo, o pesquisador revisita o objeto, no local e no momento descrito e guardado. Nessa reconstrução da realidade observada, são confrontados e reavaliados tempo e espaço, o que torna possível reformular hipóteses e orientar, ou mesmo reorganizar, os caminhos da pesquisa na construção das significações. Considerando que, ao mesmo tempo que investigava, era responsável pelo trabalho pedagógico com as turmas, fui não só reorganizando a pesquisa, como reorientava conteúdos e práticas que

deveriam compor os processos de ensino. Dessa maneira, mais do que compreender como estes poderiam auxiliar no desenvolvimento de posturas autônomas no ensino, também pude refletir sobre a postura e o envolvimento do educador nestes processos.

A dinâmica da pesquisa não se limitou a descrever situações, ambientes e depoimentos; ela passou pela reconstrução das ações e interações das crianças e do docente-pesquisador, acessando pontos de vista, relacionando as categorias de pensamento e a lógica do campo com o aporte teórico. Um movimento constante entre prática e teoria a fim de transformar o fazer docente, e, efetivamente, isso aconteceu. Este trabalho, portanto, expressa a busca por possíveis respostas para a questão: seriam possíveis processos de ensino-aprendizagem de teatro com crianças entre 8 e 10 anos com o compromisso de desenvolver a autonomia? Também busquei compreender quais a potencialidades desse fazer a partir das relações e dos processos realizados pelas crianças entre si, mediadas pela presença de um adulto artista-educador.

No primeiro capítulo, realizo uma apresentação etnográfica com objetivo de mapear o contexto geral desse processo, situando o local da realização da pesquisa, bem como quem eram as crianças que caminharam comigo nos sete meses de trabalho de campo. Além de mostrar as transformações na organização e na orientação dos encontros de ensino no início do mestrado e durante a construção dos dados efetivamente. Sendo assim, vamos da proposição de aulas ainda não permeada pelas influências teóricas e práticas dos estudos realizados, até a construção de encontros e processos de criação de espetáculos com um novo ardor artístico-pedagógico, ou seja, do aprendiz desajeitado para o educador-artista autodeterminado.

No segundo capítulo, relato a construção de práticas de ensino das artes cênicas, um processo que impulsionou uma atitude de amalgamar jogos de improvisação com outras práticas e saberes artísticos na elaboração de situações de aprendizagem que fossem reflexos tanto da minha história como das histórias e dos contextos das crianças com quem trabalho.

Na última parte desta escrita, intitulada (In)Conclusão, proponho reflexões sobre as práticas realizadas a partir da perspectiva do processo de ensino de Paulo Freire, bem como uma autoanálise sobre o Francisco como educador-artista a partir da constituição de uma possível identidade. Procuro refletir sobre como os encontros com as crianças foi gerando e ampliando as composições de uma *bricolagem* (Lévi-Strauss, 2010) de métodos e práticas de ensino de teatro, considerando os contextos e conflitos, as belezas e a poesia que permeiam este caminhar da docência.

1
Uma aventura no ensino de artes cênicas

[...] a pesquisa é sempre uma aventura nova sobre a qual precisamos refletir.

(Cardoso, 2004, p.13)

O nome deste capítulo foi inspirado em dois livros pelos quais tenho muita estima: *A aventura sociológica* (Nunes, 1978) e *A aventura antropológica* (Cardoso, 2004). Essas publicações foram fundamentais na minha formação como cientista social, ambas trazem uma série de discussões sobre o fazer pesquisa em Ciências Sociais, discutindo os desafios da investigação para entender a sociedade.

A palavra aventura, segundo o dicionário Michaelis (Aventura, [2020]), tem em seu primeiro significado a ideia de um "acontecimento imprevisto, incidente". Depois de alguns meses de trabalho de campo realizado, penso que me aventurei em dois campos: o primeiro, na docência em artes cênicas para crianças de 7 a 10 anos; o segundo campo foi o da pesquisa científica. Não sei como caracterizo essa aventura, se de etnográfica, se de artística, se pedagógica ou cartográfica. Acredito que ela tenha um pouco de cada uma dessas áreas, e um "cadinho" de elementos pessoais nessas caminhas pelo incerto.

Como professor, gosto de caminhar por uma trilha segura, sabendo onde ela vai dar – ou seja, ao planejar, consigo avistar aonde desejo chegar. Contudo, o trabalho na escola nunca é permeado pelas certezas, mas pelo incerto, pelo imprevisto, pela novidade. Não dizendo que o acaso seja sempre positivo, mas sempre é desafiante compreender os fazeres e saberes originados das aventuras.

Neste capítulo, vamos mergulhar nas aventuras de um educador que foi se reencontrando como artista e antropólogo. Revelo as práticas que realizava antes do ingresso no mestrado e aquelas que foram vivenciadas durante a investigação e que resultaram nesta escrita. Porque a docência se constrói ao longo do exercício profissional, evidencio o percurso de reconhecimento e reflexão sobre minhas práticas educativas. Convido os leitores e leitoras a embarcarem nessa aventura. Procurei imprimir as sensações e devaneios que vivenciei durante esse processo. Uma pororoca de emoções, conceitos, práticas e saberes que nos permitem refletir sobre alguns caminhos possíveis para o ensino de artes cênicas na escola regular.

Durante o primeiro semestre de 2018, desenvolvi planos para os *encontros com a arte* com base em referências, práticas e saberes que eu carregava (e ainda carrego) em minha mochila diária rumo às escolas. No segundo semestre, aos poucos, foram sendo agregados à mochila o *jogo dramático*, na perspectiva de Joana Lopes (2017) e Ryngaert (2009), e algumas estratégias do *drama* na perspectiva de Beatriz Cabral (2006), além de outras influências que serão demarcadas durante nossa aventura.

Qualifico essas experiências vividas com turmas diferentes daquelas que considero meu campo de investigação[1] como um pré-campo que possibilitou analisar e aprimorar as estratégias de ensino utilizadas, bem como a logística da pesquisa (as maneiras de registrar os encontros como diário de campo, as filmagens, as fotografias,

---

1 Em 2018, estava com aulas atribuídas em outra unidade escolar. Os professores ingressantes na rede municipal de Cubatão não possuem sede quando iniciam a carreira. Na atribuição de aulas, nem sempre é possível permanecer na mesma escola. Em 2017 (ano de ingresso) e 2018, trabalhei na mesma escola, mas em 2019 não consegui. Assim, a pesquisa foi realizada em outro contexto.

os registros das crianças), e assim poder realinhar os percursos da investigação com os pressupostos teórico-metodológicos que estavam em construção no mesmo momento.

É preciso pontuar algumas palavras e expressões que utilizo ao longo do texto para nomear as intencionalidades e os contextos em que a pesquisa se realizou. Isso funcionará como um glossário para a compreensão desta aventura em sua completude, não apenas nos relatos de práticas e análises teóricas, mas na composição de um lugar e um tempo de aprender e ensinar.

Em primeiro lugar, é preciso avisar que substitui o termo *aula de arte* por *encontro com a arte*. Em latim, o termo *aula* passa a ideia de "pátio", "palácio", "curral", "gaiola". Em grego, *aulê* também significa "pátio". Há ainda os significados: "sala em que se leciona" e "lição de uma disciplina" (Cunha, 2012). Do dicionário Michaelis *on-line* (Aula, [2020]), trago para essa reflexão os significados "2. Explanação proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto" e "4. Sala em que se dão ou se recebem lições; classe, sala de aula".

A sala de aula tem esses sentidos muito fortes, como o lugar da transmissão do conhecimento, a explanação de um professor/preletor que "professa", que "ilumina" os educandos sem luz e sem saberes, "tábulas-rasas". Tentando evitar esse imaginário ocidentalizado, eurocentrado, "iluminista", fugi, pois, do uso de termos que disparem no leitor e na leitora associações que não correspondem à busca de uma diversidade nas formas de relacionamento entre estudantes e educador. Trata-se de uma tentativa de refrear associações de que a escola precisa, necessariamente, ser um lugar confinado e confinador, muitas vezes disciplinado pela própria configuração espacial, repleto de móveis e de muitas pessoas imóveis pela ausência de espaço de criação e de criatividade.

Comecei a sentir um peso nesses termos (aluno, aula) que não condizia com a proposta que estava a construir. Uma construção junto com o outro, nesse caso diversas outras e outros. Então, como nos encontramos para praticar e pensar sobre arte? Por

que não compreender esse ponto de fusão entre educador e crianças como um encontro, mas um encontro de pessoas entre si mediado por e para as práticas e saberes das artes, e outros tantos saberes e fazeres que se acessam por meio das artes?

Na construção de uma nova perspectiva para o espaço de ensinar e aprender, busquei na etimologia da palavra "encontro" os termos "defrontar-se", "deparar", "atinar" (Cunha, 2012) e os confrontei com os seguintes significados encontrados no dicionário: "3. Ação ou efeito de descobrir algo" e "7. Confluência de dois ou mais cursos d'água" (Encontro, [2020]). Concebo o encontro com a arte como uma confluência de mundos: o da criança, o do educador, o das artes, o da sociedade na experiência e na memória de todos os envolvidos. Encontro de saberes, práticas, vontades, impressões defrontam-se nos movimentos de ensinar e aprender. Um encontro que gera, muitas vezes, embates, que confronta ideias e desejos diferentes, esse movimento de se toparem diferentes olhares e modos de ser e estar no mundo provoca descobertas.

Em um primeiro momento do trajeto, alinhei minhas propostas com proposições, exercícios e jogos de Augusto Boal e o teatro do oprimido. Escolhi exercícios e jogos com o objetivo de "desentorpecer o corpo" (Boal, 1979, p.9) da mecanização provocada pela rotina automatizante na escola. Não iríamos ficar sentados nas cadeiras, tampouco apenas naquela sala, e nem sempre em círculo; algumas vezes, poderíamos ficar em pé, em outras, não. O objetivo era sempre nos manter em movimento.

A partir de agora, inicio uma dinâmica de escrita desenvolvida para criar um clima de aventura para o leitor. Desenvolvo o texto com as descrições do diário de campo, utilizando um dos recursos estilísticos presentes na obra *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues. A peça é considerada um marco na instauração do teatro moderno no Brasil e foi encenada pela primeira vez em 1943, com direção de Zbgniev Ziembinski e com os atores e as atrizes do grupo Os Comediantes. Nelson Rodrigues adota três planos narrativos (realidade, alucinação e memória) para traçar a complexa história de Alaíde, que fora atropelada e agoniza em uma mesa de cirurgia.

Nelson Rodrigues revela facetas que são resultado da organização social de seu tempo, fazendo críticas contundentes aos valores da sociedade brasileira, mais especificamente à moral e à hipocrisia das aparências de um modelo nuclear de família. Em uma narrativa não linear que paulatinamente oferece ao espectador informações de forma fragmentária, ele nos leva à compreensão de um complexo sistema que permeia a vida social da época. Texto e montagem trouxeram concepções inovadoras com relação a cenário, figurino, direção e interpretação e que colocaram em cheque encenações até então habituais no Brasil.

Buscando desvendar a complexidade do que ordinariamente chamamos de "realidade", das múltiplas camadas de leitura e de interpretações dos fatos, adoto, em alguns momentos, a menção a três planos narrativos de ações e percepções que, muitas vezes, ocorreram simultaneamente: os planos da prática, da memória e da reflexão. Eles se encaixam como uma forma de evidenciar a complexidade de uma pesquisa em arte-educação, uma investigação autopoiética, apresentando métodos e ações do educador e das crianças. A reescrita desses relatos traz à tona a subjetividade do pesquisador, analisando as ações de um heterônimo seu e revivendo a memória do vivido em primeira pessoa. Meu objetivo era criar planos que aparecem de forma fragmentada, mas que se complementam, conectam-se.

Os relatos da prática apresentam a história de um educador se reinventando e descobrindo as possibilidades de ensinar e aprender junto com as crianças. São os jogos acontecendo, cujos registros foram feitos logo em seguida aos acontecimentos, e que revelam o contexto do dia, dos encontros, da escola, as impressões imediatamente após o instante vivido. A prática é o prato principal deste texto. A partir dela os leitores podem imaginar e levantar hipóteses, que serão auxiliares na leitura dos outros dois planos. Para o pesquisador, escrever esse plano é reviver as situações, para os leitores, é ter contato com a sala de aula e o nosso *encontro com a arte*.

O plano da prática conversa com a memória dos encontros e com os referenciais teóricos, discutindo as estratégias e os acontecimentos. Levanta possíveis explicações, mas não pretende conclusões, e

sim preparar o terreno para a reflexão. Por vezes, ensaio um retorno ao momento da memória para repensar posturas, exercícios, jogos e planejamentos, ou até mesmo a forma como pensei a prática naquele instante. Entendendo esse fazer como prática social que tem uma relação estabelecida com os educandos para alcançar um determinado fim, neste caso, o ensino da arte. O plano da memória é aquele do momento de revisitar o tempo que passou, tentando aproximar-me do momento vivido, de suas emoções e tensões. Trata-se de um processo de recuperar o passado com a palpitação de vida que corria durante os encontros.

A reflexão é o plano do educador-artista-antropólogo posterior ao campo, caminhando, pensando e chamando o leitor para pensar junto. O lugar das evidências, das descobertas e surpresas proporcionadas pelo mergulho na pororoca. Por vezes, encaro um patamar acima da reflexão, colocando-me no plano da prática para repensar meu lugar e as ações no instante em que aconteceram – uma maneira de rever as memórias com o pensar atual. Aqui, posso reconstruir o passado, mesmo que sem a intervenção real no tempo e espaço já vividos.

Os planos da prática e da memória são apresentados em cor e fonte diferenciadas como uma imersão ao passado, ao instante do encontro entre educador e crianças com os fazeres teatrais. Nessa narrativa de práticas e reflexões, utilizo os termos menino, menina ou criança para nomear as educandas e educandos participantes do processo, como forma de resguardar suas identidades e não deixar de explorar diálogos e situações vivenciadas.

] prática [

Jogo 1

O jogo Hipnotismo (Boal, 1979, p.74) consiste em um jogador pôr a mão a poucos centímetros na frente do rosto do outro e este fica como que hipnotizado, devendo manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador; ou seja, o hipnotizado segue a mão do hipnotizador. Este inicia uma série de movimentos,

elevando a mão para cima, para baixo, deslocando para os lados, fazendo com que o corpo do colega hipnotizado realize contorções para manter a distância e seguir a mão.

O jogador hipnotizado pode experimentar movimentações e posturas não habituais, isso depende da condução daquele que está com a mão guiando. Na proposta descrita por Boal, o jogador hipnotizador pode usar as duas mãos e, inclusive, os pés. Dessa maneira, jogadores hipnotizados estariam vinculados a cada um dos membros do hipnotizador.

Não houve dificuldades na realização deste jogo a partir da orientação do educador, a as crianças o realizaram com muita alegria. Os jogadores hipnotizadores imprimiam ritmo e desafios que os jogadores hipnotizados deveriam superar para não perder o contato com a mão do colega: percorreram a sala, alguns correram, outros se arrastaram pelo chão, fizeram giros, subiram e desceram por toda a área da sala.

Na roda de conversa, as crianças comentaram que o jogo ajuda a melhorar a concentração, a confiança no colega e que, ao mesmo tempo, é divertido tentar realizar o desafio que o outro propõe. Confessaram também que o jogo provoca certo revanchismo: algumas vezes, aquele que estava sendo conduzido tem o desejo de se vingar, fazendo o colega passar por situações que exigem mais de seu corpo para continuar jogando.

Jogo 2

O jogo da imagem estática, inspirado na série de técnicas do teatro-imagem descritas por Boal (2012), era utilizado com temáticas apresentadas por palavras ou imagens que ofereciam um enredo para a construção de uma imagem estática, como uma fotografia. Neste encontro, a proposta consistia em elaborar cinco imagens que registram um dado momento, para demonstrar o assunto escolhido. As crianças e eu, como espectadores, tentávamos adivinhar o lugar ou tema que inspirou as fotografias.

Optei por trabalhar com lugares. Escrevemos em pedaços de papel alguns lugares – praia, supermercado, hospital, avenida Nove

de julho (a principal do centro da cidade), escola etc. – e, por sorteio, cada grupo ficaria com um deles. Tivemos apenas quatro experiências dessa montagem de imagens, porque demoramos muito nos jogos de aquecimento.

Um grupo tirou "mercado", e foi possível ver, primeiro, pessoas com os braços como se estivessem pegando algum objeto no ar, cuja imaginação nos fez entender que eram as prateleiras. Outra imagem destacou uma criança mais à frente que segurava um objeto; em outra, a criança largava o objeto ao lado e, com o corpo, tentou representar a intenção de que pegaria outra coisa –supomos que ela tivesse colocado a primeira mercadoria no carrinho para, em seguida, escolher outra. Na última imagem apresentada pelo grupo, uma criança, colocada à frente de outra e com as mãos parecendo estar sobre um teclado, deu a entender que era a caixa.

A partir dessas improvisações, emulando dinâmica das disposições das pessoas e o que elas faziam – como os gestos de segurar um carrinho ou aguardar na fila do caixa –, a nós, que assistíamos, entendemos tratar-se de um mercado. As fotografias foram combinadas pelo grupo que tinha o objetivo de nos comunicar o lugar, e nós, como espectadores e também jogadores, tínhamos que acertar o que acontecia e quem que lugar. A busca por deixar mais claro possível era uma das exigências, que não foi cobrada explicitamente por mim.

Depois da realização do jogo com lugares, as crianças sugeriram fazer o mesmo com cidades. Os grupos definiram as cidades que escolheriam e não revelaram a ninguém externo ao grupo. As cidades escolhidas foram Paris, Rio de Janeiro, Nova York e Santos.

O grupo representando Paris colocou mesas como se fossem um café, e ao fundo três meninas representando a Torre Eiffel. A representação de Nova York foi evidente por causa da Estátua da Liberdade. Já para representar Santos, optaram pela praia, mas colocaram pontos turísticos da cidade como pessoas observando e apontando para o bonde turístico – isso não ficou revelado na imagem, foi posteriormente explicado pelas crianças do grupo.

Minha surpresa foi a representação do Rio de Janeiro: nela não havia o Cristo Redentor. Havia quatro meninas deitadas no chão que,

em outra imagem, mudaram a posição. Entendemos que estavam deitadas na areia expostas ao sol. Havia ainda dois surfistas, que, na primeira foto, fizeram uma pose como se a prancha estivesse sendo carregada no braço e, depois, estavam deitados com os braços como se estivessem remando; na terceira imagem, colocaram-se em pé sobre prancha e, por fim, um deles cai e o outro, ainda em cima da prancha, faz uma manobra. Uma pessoa surge e para na frente daquelas que estavam deitadas ao sol, estende um dos braços para o lado e com o outro aponta para a direção do braço estendido, como um ambulante faz ao mostrar o que está vendendo. Também foram representadas pessoas tirando foto; o que compreendemos devido a posição das mãos como se segurassem um celular fazendo *selfie*.

As crianças diziam tratar-se de uma praia, mas o grupo dizia que não era só isso. Outros falaram nomes de cidades praianas, e o grupo insistiu dizendo que não era somente isso. Quando questionados sobre que lugar que haviam representado, foram enfáticos de que se tratava da praia de Copacabana.

Jogo 3

No jogo Máquina de Ritmos (Boal, 2012, p.150), cada jogador vai até o centro do espaço, ou na parte definida como área de jogo, e imagina que é uma de peça de uma grande máquina mecânica. Como uma engrenagem ou um instrumento que funciona de maneira a fazer outros funcionarem, o jogador realiza um movimento que vai servir para que outro jogador se insira na máquina, tentando realizar um movimento complementar aos anteriores. Cada jogador adentra o espaço pensando de que maneira seu movimento pode ser complementar aos movimentos daqueles que já estão em cena. Uma tentativa de criar uma harmonia entre diferentes movimentos, mais uma vez uma audaciosa tentativa de instrumentalizar as práticas entre as crianças.

Cada criança se encaminhava até o centro do espaço de jogo com um gesto e um som. Até a terceira criança estava tudo bem; a partir da quarta, tivemos alguns contratempos com a demora para entrar no jogo. As crianças pareciam ter dúvida ou vergonha,

algumas disseram que não sabiam o que fazer. Eu tentava motivar, pedindo que observassem o que estava sendo feito pelos colegas e que entrassem tentando fazer parte. Dei alguns exemplos, narrando--os e não os realizando; isto é, eu sugeria o que poderia ser feito, mas não representava com gestos, porque não queria que copiassem meu movimento.

As crianças que estavam na formação da máquina foram cansando de seus movimentos repetitivos e os trocaram, trocando também o som que faziam. Ao final, tínhamos um conjunto que apresentava complementaridade e explorava o espaço de diversas maneiras: corpo, movimento, intensidade e gesto poderiam ser um caminho para experimentar e aprender. Posteriormente, retomarmos certos elementos e recriarmos as ações.

Foi o início de um caminho que ainda precisou de outros riscos e improvisos, releituras de jogos e exercícios que foram se configurando em brincadeiras que divertiam e com as quais aprendíamos algo, e juntos.

Jogo 4

Outro jogo utilizado nesse período, chamado de A Menor Superfície (Boal, 2012, p.115), em sua descrição original, consiste no dever dos jogadores de estudar posições que permitam ao seu corpo tocar o menos possível o chão, usando todas as variações possíveis: os pés e a mãos, um pé e uma mão, as costas, as nádegas. A troca de membros que estão servindo de apoio deve ser feita lentamente, para que o jogador sinta a força da gravidade que o joga contra o chão e que é necessário controlar o peso do corpo para permanecer com a maior parte do corpo não tocando o chão.

Na proposta realizada com as crianças, acrescentei uma delimitação de espaço dimensionada por uma folha de jornal. Na versão original, não havia sugestão de se demarcar o espaço para realização do jogo; todavia, nas primeiras tentativas sem utilizar o jornal como delimitador do espaço, não consegui fazer as crianças compreenderem o objetivo de movimentar-se não deixando a maior parte do corpo

tocar o chão. Dessa maneira, optei em oferecer algo que indicasse o espaço a ser ocupado.

O jornal era dobrado ao meio depois de cada rodada. As rodadas tinham a duração do som musical que eu controlava pelo aparelho de som. As crianças se equilibravam e riam quando os outros caíam; estes estavam eliminados do jogo por tocarem com alguma parte do corpo fora do espaço delimitado pelo jornal. Quando parava a música, solicitava às crianças que dobrassem o jornal ao meio, diminuindo seu tamanho e, consequentemente, restringindo mais o espaço para a movimentação.

As crianças gritavam quando dobravam o jornal e percebiam o tamanho do novo espaço para o jogo, e se manifestavam dizendo que era impossível ficar somente naquele pequeno lugar. Todas encararam a atividade com muita seriedade, tentando de fato alcançar o objetivo. Na roda de conversa, elas pontuaram que é preciso aprender a se equilibrar, observaram que criaram outros movimentos com o corpo e fizeram vários comentários sobre as falhas e quedas uns dos outros.

Conversamos sobre o erro e como foi importante cair em alguma rodada do jogo para, quando recomeçassem, pudessem traçar estratégias para cumprir com a exigência da menor superfície a ser ocupada. Muitas crianças disseram que pensavam por que caíam e assim, na rodada seguinte, tentavam ter maior atenção e cuidado para não tocarem fora do jornal.

[prática]

] reflexão [

Estes são exemplos de jogos que utilizava nos encontros antes do ingresso no mestrado e que fazem parte da coletânea dos jogos e exercícios selecionados por Augusto Boal no livro *Jogos para atores e não atores* (2012). Para ele, esses jogos eram o princípio de um trabalho com teatro, pois favoreceriam a "re-harmonização" do corpo dos atuantes. Eles integram uma série de exercícios com o objetivo de aguçar a

percepção diante das capacidades do corpo; de reconhecer os músculos, os ossos e todas as partes deste, além de auxiliar na percepção de como articulá-las e movimentá-las. Percepções que mais tarde contribuirão no trabalho de composição de personagem, por exemplo.

Minha compreensão segue essa lógica, mas não necessariamente que estes jogos estariam a serviço apenas de um processo de constituição de personagem, mas de libertação do corpo e da descoberta de diversas maneiras de se expressar. No contexto escolar, percebi o quanto nossos corpos vão sendo moldados para ficarem quietos na cadeira e na fila, para serem libertados apenas na hora do intervalo, e mesmo assim com limitações. Então, encaro a utilização desses jogos como uma etapa de autoconhecimento e experimentação das possibilidades do corpo no espaço, na relação com o outro e na composição de formas de expressão.

Com relação ao primeiro jogo, penso que poderia rever algumas orientações, indicaria, por exemplo, o uso de obstáculos físicos como cadeiras e objetos, que exigiriam que o jogador hipnotizador avaliasse como ultrapassá-los, que movimento poderia propor para que o jogador hipnotizado atravessasse determinada situação. Poderia discutir algumas questões como: por que alguém poderia ser hipnotizado? Para que hipnotizar alguém? Mas com o intuito de fazê-los compreender que o jogador hipnotizado deveria estar entregue ao hipnotizador e a suas proposições para deslocar-se pelo espaço.

Foi importante presenciar o jogo fluir sem minha intervenção, que poderia levar a um resultado já conhecido, caracterizado por respostas adultas e vividas por mim no passado. Permiti-me observar as crianças, nesse dia, nessa escola, brincando com esse jogo do hipnotismo, sem me deixar hipnotizar tão facilmente pela memória do que acho que deveria ter sido, fui capaz de me des-hipnotizar de posições pré-concebidas. Fui capaz de viver o presente daquele jogo, vê-lo desenrolar-se diante de mim, e observar quais potencialidades de criação ele suscitava nos estudantes e em mim.

Perguntas surgiram em minha mente, problematizando o jogo que vivenciava e assistia: numa situação de hipnotismo, quem de fato está no controle? O hipnotizador controla o hipnotizado ou é

também ele hipnotizado por outras forças? Por sua vez, essas forças do hipnotismo porventura não dominam também o hipnotizador? A partir das reflexões propostas por Augusto Boal (1979), me questionava se há de fato opressores que estão livres de serem oprimidos por opressores ainda mais fortes do que eles ou se essa divisão maniqueísta e esquemática é meramente heurística.

Me interessava não só por verticalizar a formação técnico-expressiva daquelas crianças, mas, guardadas as devidas proporções, também reconhecer e assumir questionamentos de cunho ético. Esse jogo poderia ser utilizado de forma menos esquemática, mais tridimensional e revelar para as crianças mecanismos da realidade cotidiana no que tange ao uso e ao abuso de poder, para questionar posições hierárquicas, para ajudá-las a compreender construções (*constructos*) sociais.

Quanto ao jogo da imagem estática, penso que poderia ter desenvolvido um jogo de improvisação naquele momento. As crianças poderiam construir diálogos e apresentar os acontecimentos que foram apontados nas imagens estáticas. Contudo, não havia essa perspectiva e, na semana seguinte, propus outro jogo, partindo de imagens estáticas também, mas não utilizei as mesmas temáticas. Retomar o exercício não para repeti-lo, mas para prolongar sua ação. Nesse sentido, teríamos um processo de construção de dramatizações por meio do improviso; a escolha do lugar e as situações seriam apontadas pela experiência da composição das imagens estáticas. Improvisar os diálogos, as ações e as interações entre aqueles diferentes personagens levaria a mais encontros. Seria uma oportunidade tão extraordinária quanto propor um novo exercício desconectado deste. Entretanto, minhas propostas estavam muito permeadas por uma noção de preparação técnica para atuação, que funciona bem com atores e atrizes, ou aspirantes a estes, pessoas que estão em um contexto de formação de atores. Isso, penso, cria um problema de expectativas e intenções pré-concebidas.

Não é que não seja possível empreender exercícios como os propostos por Stanislávski para desenvolver ações cotidianas – "[...] trabalhar com objetos invisíveis, escrever com uma caneta sem

segurá-la na mão [...]" (Grotowski, 2010, p.165) –, mas fazer isso de forma imaginária e considerando alcançar uma precisão no gesto são exigências que cabem a um estudante de artes cênicas, e não a crianças e jovens no ensino básico. A atividade perde o sentido se não houver um processo em que eles próprias expressem o desejo ou sintam a necessidade de adquirir técnica em função da premência de comunicar algo; e essa necessidade só é dada quando a forma que a criança tem de maneira espontânea e natural não é mais capaz de dar conta daquilo que ela deseja de fato comunicar.

Uma proposta como essa pode ser utilizada desde que não encarada como um treinamento, mas como experimentação que pode se converter em um processo de aprendizado das práticas cênicas. É preciso cuidado para não impor uma domesticação do corpo por meio de práticas que foram criadas inicialmente como desautomatizadoras, acabando por não oportunizar o desenvolvimento expressivo por meio das trocas promovidas pelo encontro. "No teatro com não atores, isto é, no ensino do teatro para crianças e jovens, a completude nunca é técnica: acontecerá pela convivialidade (Dubatti, 2012) – troca, conhecimento e crescimento no jogo, no brinquedo coletivo, nas rodas de conversas, nas experiências vividas de atos performativos" (Machado, 2018, p.19).

A ideia é criar o espaço da experimentação dos saberes e práticas das artes cênicas de forma que sejam desenvolvidos de maneira relacional; a fim de que muitos processos originem teatralidades possíveis de serem vivenciadas no instante, e não como preparativos para um suposto grande momento teatral espetacular como finalidade única e principal.

Contudo, no momento em que apliquei esses jogos junto aos alunos, estava seguindo as maneiras de fazer teatro como eu as vivenciara – não dos meus tempos de escola, visto que naquela oportunidade era fornecido um texto e nós decorávamos e ensaiávamos –, mas como os experimentara na Igreja, quando, lembro-me, houve "preparação" ou "desenvolvimento" de técnicas e métodos para construção das personagens. Desconstruir todas essas premissas introjetadas foi, e continua sendo, um grande desafio para mim.

Mas, após a realização dos encontros, não conseguia aceitar o que realizávamos como algo efetivo na aprendizagem em artes. O que eu não considerava naquele momento era o contexto em que estava atuando, com crianças que talvez nunca ou pouco tenham participado de atividades desse tipo. Estava estabelecendo um espaço criativo e de jogo em que elas poderiam mostrar e compartilhar o que experimentavam nas propostas de ensino realizadas.

O problema não estava no jogo, mas no encaminhamento e na expectativa dadas a ele. Essa expectativa da preparação técnica que me frustrava em relação aos desdobramentos das atividades. Porque o jogo que foi criado num contexto de preparação de adultos se tornava brincadeira entre as crianças, um tipo de brincadeira que não satisfazia as minhas expectativas do que seria a "resposta certa" a ser dada em outros contextos. Porém, se é no brincar que as crianças apreendem o mundo físico e social, por que não potencializar essa característica?

Até aquele momento, não percebia essas diferenças, e a preocupação com o resultado ainda permeava meus planos e minhas perspectivas em relação ao teatro na escola. Foi no dia do encontro do jogo Máquina de Ritmos que pensei e falei para mim mesmo: "E daí que não está saindo como imaginei?! Elas estão se divertindo!". Se as crianças estavam se divertindo e descobrindo movimentos, formas, estavam se relacionando umas com as outras, com o espaço, desenvolvendo uma noção de tempo, por que considerar a atividade um fracasso?

Na roda de conversa, conseguimos falar sobre a experiência, discutindo como entraram no jogo, as dificuldades em combinar os movimentos e criar tantos outros que surpreenderam a todos. Por que considerar inapropriado esse jogo?

Analisando com as lentes que possuo hoje é preciso, refletir como o encontro das crianças com o teatro se configura. Nesse sentido, é fundamental considerar que "O que torna um espaço teatral são as ações empreendidas nele: o teatro se dá em um espaço simbólico que é construído pela ação [...] daqueles que participam do jogo teatral" (Ferreira, 2012, p.11). Graças a uma proposta simples que

levou as crianças a se relacionarem com o espaço, a imaginação, os corpos e as ações umas das outras, criando teatralidades, um espaço antes vazio que foi preenchido. Aliado a esse espaço, um processo de trabalho aberto as descobertas, tendo no imprevisível a energia estimulante para jogar. Seja em exercícios seja em jogos com foco no desenvolvimento da concentração e da coordenação motora, bem como na criação de movimentos e diálogos que corporificam uma narrativa por meio do jogo dramático, dramatização, improvisação, essa energia pulsa.

É esse o teatro que desejo e considero essencial no ensino básico, que leve à reflexão de si mesmo, ao encontro do outro e da realidade.

Como fazer isso?

Marina Marcondes Machado afirmou, durante sua participação na banca de qualificação em dezembro de 2019, que "o teatro deve nos fazer feliz. O encontro com a arte deve ser repleto de momentos de felicidade. Porque fazer teatro não é sofrer, não é se frustrar porque não conseguiu realizar algo como alguém queria, mas deve ser esse espaço da descoberta e da alegria em experimentar". Ao mesmo tempo, o corpo vai "desentorpecendo", vamos sendo liberados de estruturas corporais que vão sendo marcadas nos corpos e nem sequer nos damos conta. Não sei se devemos de fato acreditar que as crianças irão adquirir consciência corporal de forma a pensar como utilizar seu corpo para se comunicar de forma consciente.

O mais importante é proporcionar esse processo de desenvolvimento da autopercepção dos sentidos consigo, com os outros e com o espaço. Reafirmo que jogos e exercícios como estes se configuram como uma etapa fundamental para trabalhar com teatro na escola, principalmente para oportunizar *"experiências corporais e imagéticas vivas e criativas"* (Ferreira, 2012, p.27).

[reflexão]

Uma aventura entre a etnografia e a cartografia

O que levar para a viagem? Como planejar a pesquisa sem um itinerário fixo? Um caminho que rigorosamente deve-se construir no processo.

(Battistelli; Cruz, 2017, p.6)

Apresento, nesta seção, os processos de ensino realizados durante os meses de fevereiro a abril de 2019. Nesse momento, consegui traçar objetivos e estratégias embasadas no levantamento bibliográfico realizado até então, separei uma série de jogos para ser utilizados, contudo, não sabia ao certo o que e como usaria essas novas estratégias. Tudo dependeria do contexto das turmas. Nesse sentido, afirmo que a pesquisa foi planejada tendo um fio condutor, mas sem um itinerário fixo. Na minha bagagem, as noções de jogo dramático, de outras técnicas de dramatização, as experiências vividas carnalmente e outras tantas vivenciadas pelas leituras realizadas até então faziam parte do repertorio, mas quando e como utilizá-las era uma incógnita.

Essa tônica caminhou por toda a pesquisa, com essas características fragmentárias, de coletas de diversas teorias e práticas que iam sendo utilizadas conforme as demandas que o trabalho exigia. Como um etnógrafo, eu registrava práticas de ensino do teatro; ao mesmo tempo, como professor-artista, realizava uma bricolagem de propostas de como ensinar teatro. Etnografia e bricolagem se fundem neste trabalho, porque essa prática de pesquisa também se realiza no processo. Novas perspectivas se abrem no campo, o que pode exigir do pesquisador outras estratégias metodológicas para a construção dos dados.

Desde o início, escolhi como metodologia de pesquisa a etnografia, porque a formação como cientista social me levou por essas experiências. A própria configuração do campo me deu segurança na escolha do método, porque possibilitou criar um registro dinâmico das práticas e vivências nos nossos encontros com a arte.

Nesses registros, não apenas a realização dos jogos, mas as vozes das crianças e a minha própria ressoaram com as teorias. As transformações que ocorriam em nossos fazeres e nas maneiras de propor e conduzir os encontros, somadas a todo esse processo de registros de campo, criaram uma memória. Esse acompanhamento possibilitou observar os vestígios da construção das minhas próprias poéticas em sala de aula.

Segundo Claudia Fonseca (1999), o método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa, pois auxilia a estabelecer o diálogo entre as práticas pedagógicas, o professor e as crianças. Os procedimentos da pesquisa etnográfica favoreceram a percepção das diferenças entre as turmas que participavam da investigação e, assim, o encaminhamento de diferentes abordagens, tanto nos processos de ensino – afinal o campo não era separado da minha realidade como docente – como nos procedimentos de construção dos dados.

Durante o exame de qualificação, a banca examinadora pontuou que, pelos procedimentos narrados, pelos elementos e pela reflexão realizada, a metodologia de pesquisa se aproximava da cartografia. Os paralelos entre etnografia e cartografia são muitos, inclusive pesquisas apontam para esse encontro (Lírio, 2017; Battisteli, Cruz, 2017); em ambas, estão presentes características como a integração de diferentes elementos – por exemplo, dados de pesquisa – e a dinâmica processual da investigação, que articula o surpreendente e o comum às realidades investigadas. Ambas as metodologias permitem captar a dimensão social da emoção e da subjetividade. No caso desta pesquisa, as reações das crianças e as minhas próprias diante das propostas de ensino e dos desdobramentos das práticas formam um conjunto de dados que exigem do pesquisador a atenção em ver, ouvir e descrever as nuances construídas pela ação em campo.

> Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos

> que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (Barros; Passos, 2015, p.30 e 31)

A etnografia e a cartografia exigem a percepção aguçada para compreender outras formas de análise, porque o campo é aberto para outras formas de construção de dados. Em ambas, a descrição densa (Geertz, 1989) dos acontecimentos é essencial para a composição de uma galeria de olhares, vozes, imagens da realidade.

Considero que estou em construção como um etnógrafo-cartógrafo, não apenas como pesquisador, mas também como artista e educador. A realização dessa pesquisa demonstrou a importância da articulação entre pesquisa-ensino, algo muito investigado e discutido nas diversas áreas acadêmicas, mas muito distante da realidade docente no ensino básico.

Olhar e ouvir como os planos de aula são concretizados nos encontros e observar os desdobramentos dessas práticas são fontes essenciais para o desenvolvimento do ofício docente.

Apresentando o campo

Na atribuição de aulas, em dezembro de 2018, fui designado para duas escolas, ambas em Cubatão (SP), município contiguo a Santos (SP), onde moro. O planejamento para a pesquisa de campo considerava as quatro turmas da Unidade Municipal de Ensino (UME) Dom Pedro I, por esse motivo, essa contextualização para apresentar onde foi realizada a investigação se refere apenas a esta unidade de ensino. Contudo, algumas práticas realizadas com as turmas

da outra unidade de ensino são descritas neste capítulo pelo valor reflexivo que gerou em mim como arte-educador e pesquisador.

] memória [

Aulas suspensas devido aos problemas originados pelas fortes chuvas, a escola ficou alagada. Um problema que assola a região onde se localiza a unidade escolar, terreno de manguezal aterrado nos anos 1980. Atrás da escola, passa um rio que não foi devidamente canalizado ou não tem as condições naturais para suportar a quantidade de águas pluviais, causando enchentes constantes.

O bairro todo sente esse problema, alguns funcionários (inspetores e professoras) me relataram, em conversa informal, que, antes da última reforma, existia o problema com as enchentes na entrada da escola, mas não nas salas de aula. Os funcionários e alguns responsáveis de estudantes culpam a reforma; contudo, pode haver outros condicionantes como a ocupação territorial, o descarte do lixo, a falta de manutenção nas galerias pluviais e a ausência de um projeto mais eficaz para o escoamento das águas que se acumulam no rio.

Os episódios de inundação causam impacto direto no cotidiano escolar: além dos dias sem aula, temos os constantes remanejamentos para outros espaços, materiais que são danificados, a sujeira oriunda da água que se acumula nas carteiras. Em um dos nossos encontros, a sujeira nos impossibilitou de usar o chão, ou as crianças se sujariam com água misturada à ferrugem das cadeiras e mesas.

Apesar dessas condições, a arquitetura da escola tenta projetar um ambiente acolhedor, com brinquedoteca, quadra poliesportiva coberta, pátio com um pequeno palco de canto, equipamentos para jogar tênis de mesa, e outros brinquedos que são disponibilizados nos tempos de intervalo. O refeitório amplo e confortável, a sala de cinema e a sala de informática são espaços bem equipados e organizados. Infelizmente, a internet ainda é falha, pois depende de estrutura de cabeamento.

Na entrada são tocadas músicas populares; durante todo o período, na região dos banheiros, é possível escutar música

ambiente. Nos os intervalos, na entrada e na saída dos alunos, o som é colocado em um volume mais alto. A direção optou por retirar o sinal, tendo em vista que o som estridente causava certa agitação; ele foi trocado pelo uso de música ambiente.

Uma característica particular desta unidade é o transporte escolar. São nove ônibus que fazem o transporte dos educandos de outros dois bairros próximos, Sítio Novo e Vila Esperança.

O prenúncio da demolição da escola após o início de ano conturbado devido às fortes chuvas e consequentes enchentes causou desestabilização na dinâmica escolar. Não se tem certeza de quanto tempo ainda ficaremos no prédio, para que outro lugar as turmas irão e se os funcionários permanecerão com suas respectivas turmas.

[memória]

Vivemos boa parte do ano de 2019 com o fantasma da demolição da escola, nenhuma informação exata era transmitida para a comunidade escolar. Os meses passaram; a gestão escolar, com campanhas de arrecadação de fundos, conseguiu realizar reformas em alguns pontos da escola, que mais tarde demonstraram eficácia. Após esse esforço, as salas de aulas não mais ficam inundadas, mas ainda existem problemas no telhado e infiltrações.

Durante o mês de outubro, enquanto estive afastado, um movimento foi organizado na comunidade escolar da Dom Pedro I contra a medida de demolição proposta pelo prefeito. Foram manifestações virtuais de pais e responsáveis e professores, reuniões com secretário de educação e equipe da prefeitura. As reinvindicações foram ouvidas e demolição foi descartada.

O maior medo da comunidade escolar era perder a referência que a unidade tem com o bairro e as famílias. Afinal, não se tinha certeza de que, naquele mesmo lugar, uma nova escola seria construída. Muitos professores e diretores de outras escolas não compreendiam a dimensão de uma fragmentação da comunidade diante da transferência para outra unidade. Os vínculos criados poderiam ser desfeitos com a distância de pais do espaço escolar, e isso poderia

comprometer o desenvolvimento dos educandos. A distância maior para o aluno chegar à escola também dificultaria a presença dos pais no cotidiano escolar. As conexões fundamentais na constituição de uma escola democrática seriam perdidas.

A UME Dom Pedro I fica localizada no bairro Vila Natal, que foi oficializado em 1980,[2] quando a Secretaria Municipal de Serviço Social formulou o projeto de transferência dos moradores de 350 casas da favela Vila Esperança para aquela nova área. Porém a ocupação do local teve início em 1974, com a construção do acesso rodoviário Pedro Taques/Rodovia dos Imigrantes. O transporte coletivo existente na rodovia Pedro Taques, o fácil acesso aos serviços urbanos do bairro Vila Nova (escolas, posto de saúde, mercados) e os altos aluguéis cobrados na região central foram alguns dos fatores que favoreceram o crescimento significativo nessa área.

No início, os moradores retiravam seu sustento com a pesca e a captura de caranguejos; contudo, com a construção do conjunto habitacional Mário Covas, a região sofreu mudanças nas formas de organização da vida e da economia. Além disso, o desenvolvimento do polo industrial oportunizou empregos em mais de vinte grandes empresas nas áreas de fertilizantes, química, petroquímica e de siderurgia (Barbosa, 2012). Ao longo desses mais de trinta anos de existência, o bairro recebeu muitas famílias, transferidas das áreas de risco nas encostas da Serra do Mar, teve um crescimento desordenado com ausência de políticas públicas essenciais como fornecimento de água, tratamento de esgoto, além dos serviços de saúde.

Além das crianças da Vila Natal, a UME Dom Pedro I, atende crianças vindas de outros dois bairros: a Vila Esperança e o Sítio Novo. Essas crianças chegam à escola pelo transporte escolar organizado pela prefeitura. Como a maioria dos bairros de periferia da Baixada Santista, há uma diversidade de situações na questão dos tipos

---

2 Informações retiradas do portal Novo Milênio Cubatão, criado por Carlos Pimentel Mendes como forma de oferecer um histórico sobre os núcleos de moradia da cidade. Disponível em: http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bvnatal.htm. Acesso em 20 nov. 2019.

de moradia, alguns residem nos conjuntos habitacionais populares, outros, em casas populares de construção por meio de mutirões, e alguns residem nas favelas de palafita ou em barracos pressionados entre rodovia e a área de mangue.

A escola fica localizada ao lado dos trilhos da Fepasa e da Faixa da Eletropaulo, nas proximidades da Via Anchieta, os ruídos de trem e caminhões são constantes. Muitas crianças se arriscam atravessando a linha férrea com os trens parados, em vez de utilizar a passarela. Um grande risco, porque a qualquer momento os trens podem iniciar o movimento. Algumas professoras disseram que uma ex-estudante morreu ao tentar atravessar dessa maneira os trilhos.

Além dessas situações, ainda existem algumas crianças que aos dez anos precisam assumir as responsabilidades de cuidarem dos irmãos e irmãs mais novas; há crianças que estudam no período da tarde, mas logo pela manhã já estão levando seus irmãos para a escola, vindo buscá-los pouco antes do meio-dia para, então, retornarem às 13h.

Essas histórias foram contadas em conversas informais com funcionários da escola, outras professoras e muitas das crianças, que por vezes se sentam ao meu lado para conversar durante o intervalo, quando estamos fazendo algum trabalho em grupo ou na troca de professores. Alguns pedem para levar meu material até a outra sala, o que pode significar que quererem dar uma volta ou desejam dizer algo.

Em fevereiro de 2019, conheci as turmas das duas escolas em que me foram atribuídas aulas. Analisando as condições nas duas unidades, defini como campo de investigação um quarto e um quinto ano da UME Dom Pedro I. Outro elemento importante que influenciou minha escolha foi o fato de ter aulas com outras duas turmas e ainda cumprir os horários de HTPC[3] nesta unidade. Dessa forma, estaria

3 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, em que os professores e professoras de um mesmo período se reúnem para discutir pontos da rotina escolar ou para formações de cunho geral.

mais de um dia na escola, o que favorecia maior conhecimento da e melhor integração à dinâmica escolar.

Penso que seja importante problematizar a questão das escolhas metodológicas, porque isso pode determinar os rumos da investigação. O compromisso tácito do registro logo após o acontecimento requer um exercício disciplinado para que não se percam fatos. A memória pode nos enganar, estando permeada por outras emoções e calores de momentos que não são aqueles do encontro.

A metodologia de registro utilizada seguia parâmetros advindos das práticas etnográficas, em que o pesquisador faz a descrição em primeira mão, em uma versão condensada com o ardor do campo. A importância dessa primeira escrita é a possibilidade garantir maior fidelidade do relato com os acontecimentos. Após alguns dias, o pesquisador revisita esses registros, compondo uma versão expandida, com um olhar mais complexo e detalhado dos fatos. Uma terceira revisita ao diário proporciona a criação de um diário da introspecção em que as reações e os sentimentos em relação ao trabalho de campo podem ser mais evidenciados e concatenados com a realidade percebida e sentida (Spradley, 1980 apud Mello; Rees, 2011). A decantação da experiência no corpo e na mente do pesquisador será o motor da versão expandida a partir dos dados primários.

Essas revisitas e possíveis reescritas do diário de campo são justificadas, porque muitos acontecimentos podem exigir um certo tempo de amadurecimento para a compreensão. Dessa maneira, a pesquisa de campo continua mesmo depois da despedida do campo; e são as revisões e reescritas que também sinalizam a necessidade de retorno ao campo, do aperfeiçoamento das técnicas e das formas de construção de dados. Estes podem ser coletados de diferentes maneiras: registro fotográfico, áudios, filmagens, cartas e trabalhos escolares, depoimentos, entrevistas.

Nesta investigação, os registros fotográficos e audiovisuais foram realizados em momentos oportunos, em que eu sentia que não atrapalharia a dinâmica do jogo; por exemplo, em momentos em que a turma, aqueles tanto os que atuavam quanto os eram espectadores,

estava concentrada na atividade. Mesmo assim, muitos desses registros estão permeados de chamadas de atenção e pedidos de silêncio, o que traz à tona a realidade conturbada de uma sala de aula, que difere muito de uma sala de ensaio ou ainda de um espaço de jogo configurado para a realização em paralelo ao contexto de aula.

Importante lembrar que esta pesquisa foi realizada em período normal de aula, nos horários estabelecidos pela coordenação para os *encontros com a arte*, e não em um contexto planejado para aplicação de uma experiência no horário inverso ou com turma exclusiva. A experiência vivida entre educador e educandos aconteceu seguindo os parâmetros e a disciplina do ambiente escolar, com os contratempos de crianças que desejavam participar das atividades, bem como com aquelas que não desejavam estar ali naquele momento. Todos os conflitos e episódios de indisciplinas gerados pelo desgaste da convivência entre as crianças estiveram presentes. Esses percalços, tão frequentes na sala de aula, muitas vezes, ficam excluídos de certos campos de pesquisa, notadamente aqueles em que se são escolhidos os educandos que participarão das atividades de pesquisa fora do horário de aula.

Paralelas à pesquisa, estavam minhas obrigações profissionais como professor das turmas, com o registro de presenças e ausências, a adequação das atividades educativas ao currículo estabelecido pela rede, bem como os projetos interdisciplinares da escola e da Secretaria de Educação.

A chegada

O primeiro encontro com as turmas no início de um novo ano letivo tinha uma estrutura básica: eu utilizava um jogo de apresentação que consistia em associar a primeira letra do nome a uma ação, para então representá-la por meio de um gesto. Posteriormente, realizava alguns jogos e propostas para perceber como são as crianças, como a turma é constituída como coletivo.

] memória [

O *encontro com a arte* na minha primeira turma aconteceria logo após a execução dos hinos Nacional e Municipal; as crianças aguardavam, enfileiradas. Angustiava-me ver os educandos em uma posição que parece não fazer muito sentido para a maioria deles; pouquíssimos cantavam o hino nacional – com relação ao hino da cidade, foi possível verificar maior participação, mesmo assim, momento foi desolador.

Uma senhora gritou da calçada (em tom de indignação e batendo palmas): Parabéns... bela porcaria isso!

Fiquei imaginando que essa manifestação foi pelo quadro desanimador do momento do hino. Pelo visto, não existe um trabalho sobre essa execução, e talvez não se retome a letra do hino. Mesmo que a realização seja obrigatória, não seria mais significante criar formas de integrar essa ação na dinâmica de aprendizagem? Ter claros os objetivos da execução dos dois hinos e incorporá-los na dinâmica como parte realmente de um aprendizado? Por mais que não me agrade muito essa prática de execução e acompanhamento do hino, penso que os educandos, talvez, não tenham compreensão das letras e muito menos porque precisam cantá-los toda segunda-feira.

Após execução dos hinos, a professora regente deixou as crianças comigo sem muitas explicações. Mostrou-me o armário, explicando que lá havia alguns materiais que eu poderia utilizar e alertando que as crianças possuíam cadernos e materiais.

Apresentei-me à turma como professor de artes e contei onde eu trabalhava como docente e onde morava. Perguntei para eles o que seria artes, o que eles já tinham feito em outras aulas da disciplina. As respostas foram: desenho, pintura, recorte, desenho (repetiram várias vezes a palavra desenho), montagem com recortes. Ao serem questionados sobre o que poderiam fazer em artes, as respostas não foram muito diferentes, alguns acrescentaram: dançar, fazer esculturas, e apenas uma criança disse teatro.

Perguntei se algum deles já havia feito teatro. Algumas, a maioria, responderam que sim, em outra escola. Algumas poucas afirmaram terem feito teatro nesta mesma escola. Então sondei se

já haviam assistido a algum espetáculo de teatro. Disseram que a escola os levou para assistir á uma peça no Bloco Cultural[4] e que, em outra oportunidade, ocorreu uma apresentação na própria escola.

Falei para as crianças que, em artes, podemos fazer diversas coisas para além do desenho e da pintura. Perguntei, então, se gostavam de jogos, já adiantando que trabalharíamos com jogos teatrais, questionando-os sobre do que achavam que se tratava.

Menina (em tom de dúvida): Jogar é brincar... a gente vai brincar de fazer teatro?

Educador: Sim. Também vamos brincar.

Menino A: Mas na aula pode ter brincadeira?

Menino B: A gente brinca na aula de Educação Física, às vezes a professora traz jogo pra gente brincar.

Menino A: Mas é diferente. É jogo de matemática, a gente aprende.

Menino B: E na brincadeira na aula do tio a gente vai aprender arte, né não tio?[5]

Educador: Acho que poder ser.

Menino B: Aff, claro que é.

---

4 Bloco Cultural é um espaço da Secretaria de Cultura do município de Cubatão utilizado para realização de festivais de música, concursos de poesias, salão nacional de artes plásticas, mostra de teatro amador, exposições individuais e coletivas de artistas plásticos. Também ocorrem como formações da própria Secretaria de Cultura ou de outras, como da Educação. O local é ainda utilizado para formaturas e cerimônias municipais.

5 Existe uma polêmica histórica com o uso da palavra "tia", com questões que indicariam uma diminuição do profissional. O tema foi, inclusive, abordado por Paulo Freire em *Professora, sim! Tia, não!*, obra que se insere no contexto do movimento de valorização das professoras "primárias" (pedagogas atuantes na educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais) da década de 1980, que tinha, entre outras reinvindicações, o pedido para que fossem chamadas de "professoras". O argumento era de que com a denominação "tia" viria, por parte do poder público e dos professores do antigo "Colegial", uma espécie de olhar de inferioridade que se alargou para a sociedade. No início, sentia-me incomodado de ser chamado de "tio", porém, no caso das crianças com que trabalhei durante o período da pesquisa, percebi que a alcunha não me diminuía nem significava desrespeito, pelo contrário, expressava carinho

Após essa breve introdução, partimos para um jogo de apresentação. Consistia em falar o nome e associar a uma ação. Um gesto que representasse essa ação deveria ser proposto para que todo mundo também o realizasse. Iniciei com o gesto de fatiar, e fui seguido pelos educandos; alguns não sabiam que palavra colocar, e os colegas davam sugestões, alguns de forma escondida e outros, explicitamente, diziam para fazer determinada ação, mas sem mostrar que gesto poderiam usar.

Foi interessante notar como eles esperavam ansiosos o gesto que viria a seguir, como ele seria. Em muitos casos, as crianças repetiam o gesto feito por quem acabara de se apresentar, sem observações ou comentários; em outros casos, os risos foram inevitáveis, como nos gestos de cozinhar e lavar roupa. A movimentação começou a acontecer pelo espaço da sala com que ações como correr, patinar, escorregar, voar ou surfar aparecessem.

Todos realizavam as propostas uns dos outros, não ocorreram resistências do tipo "não vou fazer esse", "esse não quero"; realizavam todos e se divertiam muito, apresentando um envolvimento com a atividade sem os costumeiros tumultos que presenciei em anos anteriores.

[memória]

] reflexão [

Até hoje algumas crianças me chamam de "tio fatiar", porque foi a palavra que utilizei na minha apresentação: Francisco – Fatiar, então fiz o movimento de fatiar um pão, todas riram muito. Ao contrário dos meus dois primeiros anos como professor de artes, nesse ano as relações, sensações, descobertas foram protagonizadas

---

e reconhecimento. Era uma forma de estar mais próximo, de ser alguém que também tem importância no caminhar das crianças. Em algumas sociedades de tradição oral africanas ou indígenas brasileiras, o tio é o adulto responsável por preparar o sobrinho para executar tarefas de adulto que nem mesmo o pai ou avó se encarregam.

por 150 crianças de 7 a 12 anos. A vontade delas nos encontros me impulsionou a buscar novas referências, a arriscar, a me colocar em diferentes posições enquanto experimentávamos jogar com as histórias que traziam de suas experiências em brincadeiras, filmes assistidos e daquilo que viam pelas ruas, das suas dores e alegrias.

A noção de brincar e aprender na escola parece mais próxima das crianças dos segundo e terceiro anos; mesmo assim, houve momentos em que as crianças diferenciavam essas duas ações. Uma aula de artes com brincadeiras era como ter uma aula livre, e quando eu colocava atividades e as explicava, para alguns, aquilo deixava de ser brincadeira. Os jogos, porém, eram brincadeira sempre. Até que um dia, em um vaivém nessa conversa de brincadeira e aprender, um menino, aquele menino B do primeiro encontro, disse "que brincando a gente também aprende, né não, tio?".

Confesso que minha perspectiva era de separar o momento de brincar do momento de atividades específicas relacionadas as práticas cênicas, mesmo lecionando artes. Contudo, o processo da investigação me levou a rever uma série de questões e posturas, como já afirmei no Prólogo.

A brincadeira é atividade que permite apreender e compreender a complexidade do mundo. No jogo e na brincadeira, a criança desenvolve o domínio da realidade; nesse espaço e tempo, as crianças veem, ouvem, sentem o mundo de uma maneira diferente, em vivências. Nesses momentos, descobertas sobre o outro se realizam, bem como as noções de persistência, porque aprendemos a "[...] perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar" (Machado, 1999, p.27). Apreende-se a cultura em que vivemos, as regras sociais que regem as relações; aprendemos a ser e estar no mundo real por meio das experiências dos jogos e brincadeiras.

O teatro é uma das formas que as crianças encontram para agirem como adultos. Realizar ações, usar objetos, vestir-se, caminhar, falar, ter atitudes e obter sensações observadas a sua volta, mas que não podem operar, porque são atividades que estão além de suas capacidades físicas (Leontiev, 2010).

Nesse sentido, brincar e aprender não são processos antagônicos, como muitas vezes acreditam os pais e professores; ao contrário, são processos necessários e complementares. Em outras palavras, a criança que brinca aprende sobre si mesma, sobre o meio social no qual está inserida e também sobre as outras crianças com quem tem contato. Desse modo poderá compreender a sua realidade e, por meio desse conhecimento, poderá transformá-la. (Schneider, 2007, p.191)

Quando trabalhei na educação infantil, não sentia esse antagonismo entre brincar e aprender. Parece que, mesmo no senso comum, a noção da brincadeira como aprendizado nessa fase é absolutamente aceitável e irrefutável. Mas nas escolas de ensino fundamental, parece ser estabelecida essa separação em espaços e tempos bem distintos. A hora do brincar é demarcada e pode até deixar de ser realizada diante dos afazeres e atrasos nas tarefas, ou como castigo por indisciplina ou por não ter realizado as tarefas. Já o brincar, torna-se um prêmio para os ditos mais inteligentes ou que tem maior facilidade, e podemos pensar naqueles que possuem melhores condições, melhor capital cultural. Nesse sentido, a punição com a retirada do momento do brincar se torna mais um elemento desagregador no processo de muitas crianças.

Na realidade investigada neste trabalho, percebi uma dicotomia na concepção da noção de brincar e aprender. A escola tem o espaço da brinquedoteca com diversos jogos, um local amplo, com pufes, brinquedos, livros, tapetes para serem usados. No recreio, jogos de mesa são disponibilizados, cordas, e um lugar enorme para estar à vontade, para o "livre brincar". São os "espaços do brincar", mas será que neles não se aprende algo?

Não posso afirmar como é caracterizado o brincar durante as aulas regulares, ou como o conjunto dos professores pensa a prática, tampouco se ainda permanecem com a ideia de jogo pedagógico x jogo brincadeira, porque essa abordagem não foi o foco desta pesquisa. Em relação aos *encontros com a arte* propostos por mim, tenho um começo como educador em que brincar e fazer arte parecem não dialogar. Deixando evidente essa separação, poderíamos iniciar com

uma brincadeira, depois são as atividades previstas para o encontro, e, se tudo desenrolasse sem problemas, faríamos uma brincadeira para finalizar. Eu pensava assim mesmo sabendo que muitos desses jogos que eu propunha como brincadeira eram considerados como jogos por Boal (2012).

Foi o contato com a bibliografia de Joana Lopes e Marina Machado que oportunizam reflexões que me levam a repensar essa relação. E que ficou mais forte quando um menino me perguntou se ele poderia sugerir uma brincadeira para fazermos no início do encontro. Acredito que ele tenha feito a pergunta por estar acostumado a me ver utilizando jogos e brincadeiras como forma de aquecimento para o jogo. Talvez esse meu esquema também esteja ainda em uma chave de colocar o brincar e o aprender arte como situações antagônicas.

No início, as crianças chegaram a dizer que a aula de artes era só brincadeira. Quando a proposta era com folha ou caderno, e materiais para escrever ou desenhar, muitas reclamavam que queriam mesmo era brincar. Com o tempo, foram entendendo que os jogos eram brincadeira e atividade pedagógica da aula de artes, mas levou um tempo para essa compreensão.

Um histórico de aulas de artes focado nas atividades manuais e o pouco desenvolvimento da expressividade corporal podem levar as crianças a olharem com distância, do ponto de vista educacional, para o teatro e a dança. As respostas ao questionamento sobre o que já fizeram em artes em outros anos demonstraram um pouco esse panorama. Isso quando a própria instituição não associa a disciplina a decoração da escola para eventos; a própria escola se torna um imperativo que nega outras atividades como práticas para uma aula de artes.

Brincar é uma aprendizagem social, porque essa atitude não é inata da criança. Ela aprende a brincar durante a primeira infância junto às pessoas de sua convivência; posteriormente, vai aprender e ensinar com outras crianças e adultos. O sociólogo Gilles Brougère (2010, p.106) afirma que “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”.

Quem decide participar da brincadeira está se entregando a um momento incerto de construção coletiva, e é sim de livre escolha as decisões que são tomadas tanto em estratégias para vencer no caso de jogos competitivos, como de encontrar meios de resolver um desafio para que todos alcancem o objetivo.

Quando afirmo que decidi entrar na brincadeira em um determinado momento deste processo de pesquisa, não foi com o fim de obrigar o envolvimento das crianças com os jogos, mas foi um ímpeto de sentir junto. Ao mesmo tempo, foi possível perceber o estabelecimento de uma relação de confiança com os educandos. No jogo dramático ou construção de dramatizações, as crianças eram livres, dentro de um determinado contexto, para decidir os rumos de seus personagens e, consequentemente, da trama. Nesse sentido, o jogo que realizávamos em nossos *encontros com a arte* eram um sistema de decisões, com suas consequências sendo vividas pelos atuantes, como também por aqueles que se colocavam como espectadores, por escolha própria ou organização do professor. Todos reagiam de alguma maneira, fosse pensando como entrariam para jogar ou simplesmente analisando a história que se construía.

[reflexão]

Jogos, improvisos e dramatizações como proposta de ensino de teatro

] prática [

Resolvi não realizar o Jogo das Frutas para deslocamento de lugar e nem o Coelhinho Sai da Toca. Deveria tê-los feito para ver o que aconteceria, mas eu pensei que, nos segundos anos, não as atividades resultariam em nada. Imaginei que eles não conseguiriam transpassar a ideia do coelho, mas acho que subestimei a turma.

Partimos para o jogo Mago, Gigante e Anão, os dois grupos se organizaram, combinaram os personagens e fizeram as disputas.

A disputa ficou entre gigantes e anões, e, seguindo as regras do jogo, o grupo que fez o gigante venceu. Nesse momento, exclamei "Congela!" (no meio deles, com os braços erguidos), pois percebi uma oportunidade para desenvolver algo. Então, perguntei (agachando-me na altura das crianças e fazendo ar de mistério): Como os anões poderiam vencer os gigantes?

Um menino levanta um dos braços com muita euforia e responde: Vamos usar flechas.

Professor (surpreso e muito empolgado): Então vamos descongelar!

Descongelamos a cena e eles começaram a flechar os gigantes. Um menino-gigante caiu, porque foi flechado; os outros, contudo, continuaram avançando com os braços em forma que lembrava a coreografia de "Thriller", de Michael Jackson, alguns colocando-os no rosto para não ser atingido, e alguns fazendo movimentos como se desviassem das flechas.

Nesse momento, alguns começaram a se agarrar, derrubar um e outro no chão; uma menina empurrou um menino, uma parte da turma sobe em cima do menino caído... O conjunto que estava sendo realizado se perde; a atividade se transformou em algo inexplicável, não tem mais gigante nem anão, apenas duas crianças se agarrando e rolando no chão, e gritaria. Entrei em cena saltando no centro do espaço e gritando: Congela!

Pedi para que retornassem ao momento dos ataques das flechas dos anões, os gigantes que caíram ficariam no chão, e perguntei: Como os gigantes podem reagir às flechadas?

Uma menina que fazia parte do time dos gigantes responde: A gente pega um machado e acerta os anões.

Educador: Preparados?!

Criançada: Sim!

Educador: Então vamos descongelar!

Eles começaram a se comportar como se um martelo gigante lhes batesse na cabeça e o corpo se achatasse no chão. Algumas crianças ficaram como que esmagadas no chão, outras ficaram agachadas ao máximo e andando em passos bem curtos, como que achatados

mesmo. Nesse movimento todo, ainda precisava me preocupar com uma das crianças com autismo, porque ela se desgarrava da turma e ficava andando pelo espaço. Às vezes, ela saía da sala e eu a perdia de vista, porque precisava ficar atento às outras 23 crianças.

Em determinado momento, vieram reclamar que eu estava deixando as crianças saírem pela parte de fora da sala (a sala de aula tem portas grandes que ficam abertas, lá fora tem um gramado com um parquinho. Nesse dia, havia funcionários da prefeitura realizando trabalho na escola). A inspetora disse que eu estava deixando as crianças saírem para beber água pelo lado de fora, eu disse que autorizava uma criança por vez, mas nem me dei conta de que havia bebedouro do lado de fora. Argumentei que a menina estava saindo sozinha e que eu não conseguiria cuidar dela e da turma ao mesmo tempo. A inspetora falou que a menina estava com a professora, mas não estava.

Depois dessa interrupção da nossa construção, dividi a turma em dois grupos e solicitei que criassem uma história com os personagens que utilizamos no jogo anterior. Uma menina de um dos grupos começou a querer mandar demais em como as coisas deveriam se encaminhar, o que aborreceu outras duas crianças, a menina-mandona acabou saindo chorando e não queria mais participar. Argumentei com as duas colegas e com o grupo que poderiam escutar uns aos outros, que seria importante que todos participassem com ideias. O grupo, porém, estava do lado da menina que mandava em tudo.

Um dos grupos seguiu combinando o que fariam, e os estudantes logo me avisaram que estava tudo pronto. Enquanto isso, o outro grupo conversava e organizava suas estratégias para contar sua história com o mago, o gigante e o anão.

O grupo 1 optou em ter uma narradora que iria dizendo o que acontecia na história e os outros interpretavam. Ocorreu um problema, já que a menina narrava e ninguém fazia o que era para acontecer. Isso causou uma grande confusão: eles não conseguiam sincronizar o que era narrado, ninguém se entendia e a narrativa não acontecia.

O grupo 2 foi mais organizado. Também tinha uma narradora, porém as ações aconteciam. A história era sobre um piquenique entre anões e magos, aparentemente, na casa de uma das anãs;

cada um chegou com um item para a refeição. Na sequência, os gigantes se aproximaram, e as crianças começam a tremer como se as pisadas dos gigantes fizessem o corpo delas, o chão e tudo que estava sobre a toalha tremer.

Algumas crianças falavam ao mesmo tempo que fingiam perder o equilíbrio:

– Mas o que está acontecendo? Está tudo caindo, segurem o bolo!

Na hora em que o gigante estava vindo para o piquenique dos magos e dos anões, congelei a cena.

Educador (tom de dúvida e suspense): Mas ninguém quer saber por que os gigantes estão vindo? O que está acontecendo para eles virem, e parece que com muita raiva?

Crianças-gigantes: Estamos com fomeeeee.

Menino-gigante: Não convidaram a gente pro piquenique.

Nesse momento uma das crianças que interpretava uma anã levanta, fica na frente de todos os anões e magos e diz: Nós temos muita comida, vocês querem dividir nossa comida, podemos comer juntos.

Dois gigantes aceitaram, mas um não, e ainda disse muito bravo: Eu quero comer a carne de vocês.

Gritaria de todos os lados. Então, pedi para congelar novamente. Dessa vez, entretanto, eles não me escutaram; novamente, começou o agarra-agarra, alguns se jogando no chão, outros indo por cima, uma menina começou a chorar... Então... Aquela mesma menina que trouxe a solução de dividir a comida saiu de cena, foi até um canto, abaixa como se pegasse algo e voltou dizendo: Eu tenho caixas de bombom! Quem quer bombom?

Todos queriam bombons, menos o gigante que queria comer a carne deles. Este foi atacar a casa, os magos começaram a balançar suas varinhas e soltaram magia que paralisou o gigante.

Dois meninos (como magos) pegaram o gigante e disseram que o levariam para a floresta. Eis que o gigante saiu do congelamento e voltou querendo bater em todo mundo.

O tempo voou, e o nosso segundo encontro terminava.

[prática]

] memória [

Acredito que foi um bom princípio, houve a construção de uma narrativa. Existe a vontade de contar algo, mas é contar e contar, sem que se saiba muito bem aonde se quer chegar. Talvez, trabalhar alguns jogos possa motivar e demonstrar ações, e como as organizamos. Pensei em um jogo que fazia uns anos atrás, em que narrava os acontecimentos e os educandos os encenavam. O objetivo era andar, ver uma macieira e colher uma maçã. Mas havia obstáculos, que eram narrados por mim. Acredito que isso poderia fazer com que percebessem que existem etapas para se contar uma história, e que a atitude de se jogar um em cima do outro faz com que a narrativa fique incompreensível.

Na roda de conversa ao final do encontro, algumas crianças comentaram: "não entendemos como que as histórias terminavam", "por que tudo terminava em bagunça?", "por que não foi legal?" "a gente não conseguiu entender, porque estava muito bagunçado, ficava muita gritaria".

O que percebo é que as aulas de arte, para a maior parte das minhas turmas, é realizar trabalhos no caderno de artes. No ano da pesquisa, ainda teve a questão do livro didático: cada criança tem o seu, e existe uma expectativa em utilizá-lo. Soma-se a isso o incentivo por parte das professoras regentes em utilizarmos o caderno de artes e os livros. Isso reforça uma ideia do não movimento. Existe também outros contextos específicos, como as características deste segundo ano e o fato de estarmos numa escola de ensino integral, em que as crianças ficam sentadas por muito tempo. Não sei qual é a proposta elaborada pelas legislações e diretrizes oficiais do ensino integral na rede municipal, mas sinto, na atitude das professoras, o subtexto: "senta aí e não me dá trabalho, faz o que está na lousa!".

Fazer uma brincadeira, um jogo, causa certo tumulto, evidentemente. Mas isso pode ser no início, pode ser uma situação momentânea. Com o tempo, as crianças podem identificar o momento de fazer lição no caderno, sentadas, e o momento de realizar outras

ações com o corpo, com a sala em uma configuração diferente, sendo que eles mesmos podem construir essa nova configuração.

Considero essa turma do segundo ano muito boa, crianças muito dispostas, inclusive a professora regente confirmou que é uma turma muito unida. Elas escutam umas às outras. Percebo um respeito mútuo e não há problemas de indisciplina. Penso que o plano se encaminharia para tentar propor intepretações mais individualizadas, isto é, construções individuais para, posteriormente, propor as relações entre os personagens construídos.

Imagino também a possibilidade do uso de objetos, talvez uma tentativa de faz de conta não com o próprio corpo, mas com algo como suporte. A História do Boneco me vem à cabeça, porque acredito ela possibilita outras estratégias formuladas pelos próprios educandos. Existe uma exigência corporal no trabalho com bonecos ou objetos animados que pode trazer resultados interessantes. Afinal as crianças têm que transferir as ações para aquele objeto, utilizando o próprio corpo.

Vou empreender no próximo encontro estratégias para a compreensão do corpo, das suas partes, das articulações. Mesmo que eu elabore trabalhos com os objetos, é legal vivenciar essas sequências para conhecimento e percepção do corpo. Estou pensando em fazer, no início dos encontros que são com tempos duplos, algum exercício de concentração, alguns de meditação. De repente, isso pode nos dar pouco mais de tranquilidade, centralidade, não sei...

Sempre esperamos estudantes perfeitos que sejam concentrados... e isso complica bastante... como você faz isso, então? Mais uma vez, digo que estou tentando me desconstruir e me reconstruir de outra forma, porém não sei como isso vai dar certo...

Existe uma euforia muito grande pela movimentação, pelo não estar sentado. Seria preciso, de alguma forma, desacelerar para aproveitar mais os momentos, ou simplesmente termos experiências mais "limpas"? Penso nisso, porque tudo acaba com todo mundo se embolando, e não sabemos se aquilo se tornou uma briga ou o quê. Não há briga sem o contato, mas os jogos pedirão sempre algum contato. A solução, talvez, seja exercitar um contato sem exageros;

oportunizar momentos em que é preciso pausa, ou fazer as coisas com mais calma. Dessa maneira, podemos contribuir para uma compreensão maior do que estamos fazendo. As próprias crianças comentaram que ficou bagunçado, que não dava mais para entender. Talvez os exercícios possam ajudar de alguma maneira.

[memória]

] reflexão [

Inicio com um jogo de categoria *agôn* (competição) e tento transformar em *mimicry*, "[...] um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro" (Cabrera, 2018, p.92, em referência à classificação de categorias de jogo proposta por Caillois, 1990). Essa transformação torna irrelevante saber quem vencerá a disputa; o importante é construir um espaço de jogo em que todos juntos precisavam encontrar um caminho para aquela história.

Percebendo que nessa categoria de jogo existem diferentes gradações, com jogos menos regrados (*paidia)* e outros mais regrados e sistematizados (*ludus*), realizamos, na verdade, uma *brincadeira dramatizada* (Lopes, 1989 apud Cabrera, 2018). Nela, as crianças, como atuantes, foram construindo as soluções para os conflitos encontrados; utilizando o faz de conta, narraram uma história que se passava em uma época fictícia, com seres inexistentes na realidade, mas com ações e atitudes que, por vezes, eram muito realistas – como oferecer caixas de bombons para selar a paz entre os grupos conflitantes ou utilizar a magia para imobilizar o gigante que insistia em atacar.

Na reflexão daquele momento, percebo que este professor ainda estava preocupado excessivamente com técnicas e exatidão. As estratégias que pontuo para utilizar nos próximos encontros estão ligadas à utilização da técnica para avançar ou alcançar uma condição de atuante do teatro profissional.

Quando pensava em obter experiências mais "limpas", estava desejando a atuação dessas crianças como de pessoas que estudam teatro para serem atrizes e atores. E, na verdade, as crianças se embolarem e rolarem no chão talvez sejam as soluções possíveis naquele momento dentro do jogo, como um recurso que não teria a intenção de tumultuar, mas que parte do faz de conta. Agora entendo que esse aparente caos faz parte do processo, afinal estávamos aprendendo a lidar com o próprio corpo e o dos outros, com o espaço e, mais ainda, com um novo jeito de brincar. Percebo que este professor já começava a se abrir para as possibilidades do inesperado, entregando-se ao espaço de atuação também como jogador, que erra, se engana e descobre a si mesmo.

Nos processos de ensino baseado em improvisação, o professor tem que estar atento ao desenrolar para que possa contribuir com elementos que estimulem o jogo, para não deixar a energia dissipar, ou mesmo para inserir possíveis caminhos para o desenvolvimento por parte dos participantes (Lopes, 2017). As interferências por meio da suspensão da cena, com a palavra "congela", foi uma estratégia pensada no ritmo do jogo, porque algumas crianças começavam a se agarrar, um aglomerado de meninos empurrando de um lado para o outro. A intenção de interferir tinha dois motivos: o primeiro, evitar que se machucassem seriamente (em outros encontros, tive que relatar determinadas situações à gestão escolar e/ou famílias das crianças, inclusive com pais registrando ocorrências, porque crianças se machucaram durante minhas aulas). O segundo, para aproveitar e, por meio dos questionamentos, incitar a continuidade da improvisação.

A estratégia de congelar a trama para questionar os atuantes a pensar o contexto e fazê-los refletir como se relacionam com as situações tem influência do método de construção do *drama* (Cabral, 2006). No *drama*, uma das maneiras de interferir no jogo, sem necessariamente se tornar um algoz do processo, é ingressar na dramatização como um personagem que pode provocar ou levantar questionamentos, ou seja, oferecer material para o jogo estando inserido dentro dele, adotando, inclusive, uma personagem. Como professor, precisei ingressar no jogo afim de problematizar as

situações dramatizadas e fazer que os atuantes pudessem prolongar a construção; trata-se de uma interrupção com objetivo de oferecer subsídios para a continuação.

Eu tinha uma preocupação em não interferir de maneira a conduzir a dramatização para um lugar que fosse satisfatório para mim, mas que pudéssemos continuar a dramatizar. Nesse caso específico, não ingressei como personagem, mas como um mestre do jogo. Minha atitude foi no sentido de provocar e instigar – assim como fazem os *mestres dos jogos* de RPG (Role-Playing Game),[6] cuja observação atenta e cuidadosa tem o único objetivo de ajudar no desenvolvimento do jogo, de cumprir a missão *com* os jogadores, e não os utilizando como instrumentos ou brinquedos de suas vontades.

O RPG é um jogo de representação, em que um grupo de jogadores criam seus personagens para vivenciarem uma aventura imaginária, guiados por um mestre que narra a história de forma oral, escrita ou animada. O mestre tem como função descrever desde os ambientes em que a trama acontece, até o que os jogadores sentem, ouvem, veem, enfrentam e conquistam. Os jogadores descrevem suas ações diante das situações propostas pelo mestre, e este narra os resultados e as consequências. Nessa dinâmica, o mestre pode desafiar os jogadores, auxiliá-los em situações difíceis, apoiar e encaminhar o jogo (Batista; Saldanha, 2009). Dessa maneira, o RPG assemelha-se às propostas dos jogos de dramatização que utilizo, pois a narrativa vai sendo construída à medida que acontecem as ações. Atuando como o mestre[7] nesses jogos, também é preciso estar

---

6 O Role-Playing Game (RPG) surge em um quadro no qual o ato de jogar se encontra incluído na prática cotidiana de diversas sociedades nas mais variadas faixas etárias. Difere de seus antecedentes por propor uma prática cooperativa e não competitiva entre seus participantes. Sua sigla vem do inglês e significa *jogo de interpretação de papéis*; foi criado nos Estados Unidos no ano 1975 e desenvolvido a partir de jogos estratégicos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros (Batista; Saldanha, 2009, p.702).

7 Joguei Dungeons and Dragons (um tipo de RPG) por quase três anos. Tenho, portanto, noção da maestria daquele que movimenta o jogo junto com os jogadores, respeitando suas características, mesmo que colocando estas à prova com desafios.

presente e atento; quando o mestre joga junto, também precisa estar atento para o que acontece e saber quando e como interagir.

Esse encontro com o segundo ano foi uma agradável surpresa. Naquele momento, o meu espanto se relacionava com aquela visão que subestimava as iniciativas ou capacidades das crianças. Na verdade, pensava que, quanto menores em idade as crianças, mais difícil seria o trabalho de construção dramática com improvisação, já que experiências deste exercício com o quinto ano não tinham surtido o mesmo efeito, isto é, uma construção de uma história tão prolongada com tantos fatos não ocorreu.

No segundo ano, os exercícios com jogos de improvisação envolvendo a turma como coletivo não alcançaram a mesma potência, talvez pelo método ou pela forma como os motivei. A divisão em pequenos grupos, com membros escolhidos pelas próprias crianças, propiciou um espaço de criação mais efetivo, talvez pela proximidade nas relações entre as crianças que formavam o mesmo grupo, impedindo desavenças ou provocações entre as que estavam limitando o processo de criação das histórias.

[reflexão]

] prática [

Neste encontro, utilizei como estratégia a observação do movimento de um objeto. A partir dessa investigação, a proposta era transferir os movimentos observados para o corpo. Peguei uma folha de jornal, amassei e o soltei no chão, pedindo para que observassem o que acontecia.

Menina A: O jornal está amassado.

Menina B: O jornal tentava se mexer.

Menina C: Ele está tentando se abrir.

Educador: E esse movimento é rápido, lento, como é?

Algumas crianças disseram que era lento, mas que aconteciam movimentos rápidos de repente. Acredito que eles se referiam aos movimentos que se assemelham a pequenos impulsos em determinadas partes do jornal, como que pequenos saltos.

Pedi para que tentassem colocar o movimento do jornal no corpo, lembrando as partes que descobrimos nesse encontro. A maioria foi para o chão, quase que em posição fetal, para realizar a abertura do jornal.

Três meninas fizeram a atividade vem pé; foi possível perceber os movimentos lentos e, por vezes, uma espécie de tremedeira que indicava o movimento mais abrupto que o jornal fazia. Então solicitei que andassem pela sala e que, com este corpo, visualizassem pessoas e as imitassem; os idosos foram indicados como pessoas que se movimentam como o jornal. Apontaram também a semelhança com os movimentos de uma pessoa doente. Questionei se uma pessoa feliz não poderia andar dessa forma, e a maioria disse que, quando se está feliz, anda-se mais rápido, as pessoas pulam. Esse movimento do jornal não tem pulos, não era alegre.

O próximo passo seria a interação entre os jogadores, que deveriam caminhar pelo espaço e, ao se encontrarem, e deveriam estabelecer algum tipo de relação. Esta poderia conter diálogos falados ou não, eles poderiam ficar apenas no olhar se assim desejassem. Contudo, quando orientei a interação entre eles, que se encontrassem e se envolvessem uns com os outros, o movimento pesquisado e encontrado anteriormente se perdeu, não houve preocupação em permanecer nele. A situação se tornou um empurra daqui e de lá; um agarra, derruba, se joga um por cima do outro, com exceção de duas meninas que iniciaram uma conversa. Elas disseram que se tornaram amigas e que estavam indo fazer compras.

Na continuidade desse encontro, separei a turma em duas fileiras para realizar o telefone sem fio com o corpo: eu oferecia uma profissão para que passassem adiante utilizando movimentos. Expliquei que deveriam prestar atenção em comunicar com o corpo quem eles eram, que faziam e o que estava acontecendo. Na primeira rodada, o que deveriam criar foi dado por mim; na segunda, perguntei para as crianças o que poderiam ou gostariam de fazer.

A primeira proposta dada por mim foi: um pescador que tem o dedo mordido por um peixe. As primeiras crianças fizeram com calma e destreza os movimentos; a partir da terceira, os gestos que

identificavam bem a ação do pescador se perderam. Do meio para o final da fila, não era possível identificar o que estava acontecendo. Na fila das meninas,[8] começaram a bater com a mão fechada na palma da mão e levar ao nariz, com o gesto de cheirar. Algumas meninas disseram que era batendo bife, porque já observaram suas mães realizando esta ação. Entre os meninos, o gesto se tornou um lançamento de bola, não entendi a referência.

A segunda proposta dada por mim foi a de um jardineiro cuidando das plantas e que encontra uma flor. Os primeiros jogadores acrescentaram que o jardineiro cheirava a flor e ainda fazia uma cara de felicidade; entretanto, ao final, não conseguíamos identificar coisa alguma.

Além das duas propostas, pescador que tem o dedo mordido e do jardineiro, uma menina sugeriu que fizessem uma mulher grávida que tem o bebê; e outro menino sugeriu um caixa de mercado passando compras e recebendo o dinheiro quando o caixa explode.

No caso da mulher grávida, entre as meninas a improvisação levou a gravidez até o último, mas a criança não nascia. Já no caso dos meninos, a gravidez virou passo de *funk*, que eu nem sei o que é. Mas surgiram muitos movimentos interessantes que poderíamos utilizar na terceira etapa, se não fosse o caso de um menino que sempre está no corredor sentado, ou de quem, quando chego, à escola, já escuto os episódios de indisciplina, ter novamente começado a causar tumulto, correndo para fora da sala e gritando na frente de outras. Entram na sala a inspetora e outra moça (aparentemente a responsável pelo menino); depois de alguns gritos e de alguma resistência por parte dele, ele sai. Então foi uma grande euforia com algumas crianças gritando "viva", outras fazendo comentários ao pé do ouvido sobre a saída do garoto.

Eu me sentindo constrangido com a situação, sem conseguir retomar o círculo; além do que, o tempo estava passando. Veio-me

8 Eles se recusam a misturar os grupos, sempre preferem se dividir entre meninos e meninas. Com exceção quando solicito grupos menores, mas sempre a predominância é a separação por gênero.

à cabeça levá-los para fora da sala e observarmos o céu sentados na grama. Ali, diante do céu, as crianças foram dizendo o que estavam vendo nas formas das nuvens. Então, convidei-os a retornar para sala e pedi que formassem pequenas nuvens entre cinco ou seis estudantes. Entraram correndo, já abraçaram aqueles que queriam como companheiros de grupo, os poucos que sobraram, fui agregando. Disse que eles se tornaram nuvens e deveriam caminhar pelo espaço, construindo formas com a junção dos corpos do grupo.

O negócio não deu certo de jeito nenhum, nem com meu sinal para que formassem algo. Nem com os quintos anos conseguimos chegar a criar formas. Tivemos que parar a movimentação e, com os grupos reunidos, eles combinaram três formas para apresentar em determinados momentos da movimentação das nuvens.

O primeiro grupo apresentou uma forma em que começavam todos com os joelhos no chão e as mãos formando uma fileira. Começaram a andar pela sala e, em determinado momento, formaram um ziguezague. Aqueles que estavam assistindo foram tentando adivinhar do que se tratava: seria uma cobra, uma centopeia, uma lagarta? E o grupo que realizava ia negando as inquirições, até que disseram tratar-se de uma lacraia, que começou a avançar nos espectadores.

A ideia de segurar os pés daqueles que estavam na frente facilitava a locomoção de maneira sincronizada; isto é, quando a criança da frente deslocava a perna direita já acionava o braço da criança que estava atrás. Com isso conseguiram um movimento contínuo e sincronizado dos membros que formavam a mesma criatura.

A expectativa para fazer parte da criatura era grande. Devido ao espaço pequeno, as crianças só entravam em formação segurando os pés do outro que estava à frente depois que a criatura se deslocava um pouco mais. Enquanto tentávamos adivinhar, aqueles que estavam em formação caminhavam pela sala, aumentando seu tamanho.

A outra forma que criaram, disseram ser o trenó do Papai Noel chegando à cidade. Depois que revelaram, foi possível identificar as cinco renas na frente como que puxando o trenó representado por

um menino, e o Papai Noel sentado nas costas dele. Ao lado, um menino que disse ser o ajudante do Papai Noel caminhava, porque não tinha espaço no trenó.

Estava tão cansado de todas as ocorrências que me perdi na tentativa de realizar alguma variação das formas criadas. Hoje pensaria em envolver o grupo que estava como espectador na interação com a lacraia e com o Papai Noel, para de fato tentarmos improvisar nesses encontros.

Pouco importou se não conseguiam se movimentar em bloco imitando as nuvens e aos poucos criar formas; elas planejaram, dividiram entre si os lugares de cada uma e apresentaram mais do que formas estáticas, mostraram o que poderia ser o início de uma história.

[prática]

] reflexão [

É preciso mostrar os contratempos do ambiente escolar – como a educanda que é autista e não me informaram, e não sabendo lidar com a situação ainda sou chamado atenção por não a controlar; ou a situação exposta acima, em que o menino gritava na porta de outras salas e pegou galhos de árvores caídos no parque para arremessar nos colegas que estavam na sala – para que os leitores não tenham a impressão de que esta pesquisa se realizou em um paraíso educacional, sem problemas e dificuldades. Pelo contrário, como foi realizada durante o período regular da escola, essa experiência contou com todos os casos e acasos que ocorrem em qualquer unidade escolar.

Desavenças entre educandos, destes com os professores, a bagunça, a falta de interesse, os episódios de discriminação, e toda uma série de problemas que afetam contundentemente o trabalho docente e o processo de aprendizagem dos educandos foram uma constante ao longo desta pesquisa de campo.

Tentando compreender esse contexto, algumas pesquisas (Vinha, 2003; Vinha; Tognetta, 2009; Vinha; Licciardi, 2011) indicam que, em geral, são utilizadas três formas para enfrentar essas

questões: intervir para evitar o conflito; intervir para contê-los; ou ausência de intervenções.

No contexto das escolas em que lecionei durante a pesquisa, e posso considerar ao longo dos últimos oito anos de docência, presencio frequentemente a utilização da primeira forma por outros professores e educadores. Então, se as crianças se batem quando se propõem atividades em locais abertos, evita-se realizá-las. Se reunir todos os educandos no pátio para uma reunião ou atividade pode ocasionar conflitos, então esse tipo de reunião é evitado. Em vez de buscarem formas de reflexão sobre as motivações para esses conflitos em determinadas ocasiões, o mais fácil é evitar. Todavia, com essa atitude de evitar, também podemos deixar de promover vivências coletivas, experiências que possam contribuir com a resolução de muitos conflitos no ambiente escolar.

A utilização da segunda forma também é muito evidente. Punições como proibir recreio, retirar os jogos deste momento, não deixar participar das aulas de educação física e artes são frequentas. Precisamos pensar as consequências desses castigos, tão retrógrados e escolarizantes, que não resolvem os problemas, mas os amplificam. Tais restrições apenas contribuem para a construção de uma situação semelhante a uma panela de pressão prestes a explodir. Estas são questões que devem ser problematizadas, e a busca por possibilidades de superação deve ser de toda a comunidade escolar. Mas, se nem assembleia da comunidade escolar ou reuniões dos órgãos democráticos da escola (associação de pais e mestres, conselho de escola) ocorrem de forma de fato respeitosa e democrática entre os adultos, parece muito distante uma ação real para essa questão entre as crianças. São sempre empreendidas medidas focais, como intervenções com aqueles educandos considerados "problema".

Meu trabalho foi, por diversas vezes, atingido por essas intervenções, e muitas vezes posso ter causado a atitude repressora por registrar os episódios de indisciplina. As sugestões eram sempre deixar sem aula de artes, tirar o aluno do grupo do teatro ou não o levar para um passeio. No percurso que eu e as crianças estávamos construindo, não era possível esse tipo de ação, mesmo diante de

episódios de indisciplina. Como tirar um menino que, depois de meses de trabalho, vai se apresentar para uma grande plateia, sendo a sua escola a representante da cidade em um festival de teatro. Não seria possível, e não foram realizadas essas intervenções tradicionais, ou que interferissem na participação de educandos em nossos encontros, para resolver os problemas de indisciplina escolar com relação a mim.

Resolver pontualmente um conflito dessa forma não alcança as raízes do problema. O sucateamento da estrutura escolar também incapacita a realização de diagnósticos e proposições de resolução de conflitos. De fato, "É preciso considerar que os conflitos estarão sempre presentes na escola e que, dependendo das concepções e interações entre os envolvidos, podem, se bem administrados, contribuir para a construção de formas cooperativas, justas e assertivas para as soluções das desavenças" (Vinha; Licciardi, 2011, p.33).

Como professor, procurei sanar junto com as crianças os episódios de desentendimento entre eles e deles comigo. Alguns casos tiveram que ser encaminhados para a professora regente ou mesmo para a direção da escola, porque envolviam questões que trouxeram os responsáveis das crianças. Comportamentos violentos e agressivos nem sempre são refletidos e resolvidos, até porque não estamos acostumados a dialogar sobre os problemas.

Esse recorte na discussão sobre os processos de ensino se faz necessário para que o leitor compreenda que a escola tem um emaranhado de relações complexas que não são simples de ser percebidas, ainda mais pelo fato de o professor de artes ter várias turmas e um tempo reduzido de convivência semanal com cada uma delas. Isso provoca impactos nas aulas, nas relações cotidianas e no aprendizado.

Posso afirmar que foram poucos episódios em que não foi possível discutirmos como coletivo em cada turma e resolver, mesmo que momentaneamente, essas adversidades.

[reflexão]

] prática [

O mesmo jogo dos agrupamentos que se movimentam inspirados nos deslocamentos das nuvens moldando formas foi desenvolvido com todas as outras quatro turmas. No quarto ano, aconteceu algo inesperado. O grupo dos meninos, depois de apresentar um boi com quatro crianças sendo as patas, um a cabeça e outro fazia o rabo, fizeram uma cobra: os meninos se deitaram no chão e se arrastaram pela sala. E lá fui eu contagiado e entusiasmado.

Educador: Nossa! Essa cobra entrou na sala e vai em cima do outro grupo!

Instantaneamente, as meninas começaram a gritar, subir nas mesas, e foi então que os meninos se separaram e foram na direção onde estavam as meninas amedrontadas.

Educador: Mas e o que vai acontecer agora? Como você podem se defender? Como podem atacar essas cobras?

Uma menina gritou: Vamos atacá-la.

A cobra se dividiu em várias e começou a luta: as meninas usaram gás contra as cobras, que morreram uma após outra. Todos bateram palmas.

Enquanto as meninas se organizavam para mostrar suas formas, um menino grita: Tem uma cobra viva! O Fulano se escondeu embaixo das mesas que estavam encostadas.

Foi uma gritaria. Sei que poderia ter prosseguido com o jogo a partir da única cobra sobrevivente, mas não fiz. Por quê? Faltou foi fôlego.

[prática]

] memória [

Percebo que, em ambos os casos (segundo e quarto ano), existe uma ânsia muito grande por terem o corpo livre. O espaço aberto na sala é muito comemorado. Depois de afastar as mesas, sempre leva um tempo para que eles retomem a atenção e a concentração para

iniciarmos. Eles se jogam no chão, brincam de "lutinha", dançam sozinhos, correm.

Fato curioso: quando cheguei à escola, as crianças me encontravam no pátio e muitos perguntavam: "vai ter aula hoje, né?". Uma menina perguntou: "vamos fazer aula com o corpo hoje?"

Na volta da escola, no ônibus, estava lendo um dos textos indicados para próxima aula da disciplina de Histórias do Ensino de Artes no Brasil, que trata da experiência da Escolinha de Artes do Brasil. Um trecho me chamou a atenção para essa reflexão sobre a vontade e até desesperada ânsia pelo espaço e movimento. Na Escolinha de Artes do Brasil, o critério de estimular a espontaneidade da criança era para que elas exprimissem, do modo que gostassem, o que desejavam, a partir das práticas e ferramentas oportunizadas pelos educadores. As crianças não desejam, nesse momento, as inibições, as retaliações; existe uma necessidade vital de expressão que, devido às condições castradoras da escola regular, não se manifesta de forma livre, fazendo com que as crianças sequer saibam muito bem como agir.

Acredito que poderia ter aproveitado melhor a oportunidade do ataque das cobras, principalmente porque um dos meninos havia ficado escondido entre as mesas e, ao retornar, poderia ter feito algo acontecer... ou não. O que percebo é que fico muito amarrado ao plano de aula determinado, ou mesmo a uma concepção de que as coisas devem se encaminhar de uma determinada maneira, não deixando espaço para o inesperado acontecer. Por outro lado, o inesperado aconteceu quando as cobras apareceram e interagiram com o grupo das meninas.

[memória]

] reflexão [

Há uma grande euforia pelos nossos *encontros com a arte*, as crianças perguntam sempre se vai ter de fato, inclusive interrogam outras professoras e funcionários se o professor não faltou

para confirmarem que o encontro vai acontecer. Em geral, existe essa expectativa pelas aulas de artes e educação física, porque são momentos em que, na maioria das vezes, as crianças podem ficar próximas dos amigos, e também porque estão livres das cadeiras, das mesas e dos cadernos. Um tempo na escola em que as crianças percebem que as dinâmicas são diferentes daquelas que a professora regente oportuniza. Não quero em hipótese alguma dizer que determinadas aulas são melhores ou piores do que outras, e sim afirmar que as crianças se conectam de maneira diferente com os tempos e espaços criados nestas aulas.

Em relação aos encontros com as artes propostos por mim, penso que o ato de desarrumar a sala e movimentar os corpos são elementos que intensificam a vontade das crianças por eles. Elas têm um desejo de conhecer e experimentar um pouco mais daquilo que vivenciaram nos encontros passados. Lembro que, em alguns deles, quando propunha um trabalho com o caderno – isto é, em que ficassem sentados nas mesmas cadeiras e mesas que costumam estar a maior parte do tempo –, as expressões de descontentamento e decepção eram explícitas e com sonoros: "não", "por favor, vamos afastar as mesas", "caderno, não". Acredito que o avançar da minha relação com as crianças e os nossos fazeres artísticos despertaram maior curiosidade sobre outras possibilidades de fazer arte na aula, para além do caderno, dos lápis de cores e das tintas.

As experiências de utilizar brincadeiras como jogos de improvisação foi uma ideia surgida em um encontro de orientação, quando relatava o uso de brincadeiras como *Coelhinho sai da toca, Troca de lugar com frutas, Gato e rato, Assassino*. Essas brincadeiras eram usadas como abertura ou encerramento de nossos encontros; com o tempo, passei a considerá-las como o momento inicial, para depois jogarmos improvisando.

A ideia era que nesses jogos iniciais pudessem os ajudar na experimentação da criação de personagens e situações, bem como, a partir dessas vivências, o desenvolvimento de cenas mais complexas e a composição de narrativas por meio da improvisação. O problema, mais uma vez, era minha ânsia em ver tudo "funcionando",

sem considerar que essa passagem da brincadeira para o jogo de improviso necessitava de tempo para ocorrer, não era instantânea. Até porque, o tempo de duração de nossos encontros era restrito, e muitos entraves aconteciam antes, durante e, às vezes, quando encerrávamos as atividades.

Essa proposta tem uma dinâmica interessante, mas requer o registro da realização para que tenhamos por onde nos orientarmos para a elaboração das próximas propostas. Podem ser desenhos, um texto coletivo, uma criança realizar a redação de um texto memória sobre o encontro. Esse material pode ser utilizado para relembrar o que fizemos e, assim, auxiliar na retomada, ou mesmo na proposição de uma nova etapa.

Por exemplo, no *jogo do telefone sem fio* (descrito em páginas anteriores), as crianças, em vez de falarem ao pé do ouvido, transmitem por meio de gestos quem são e o que estão fazendo. Muitos desses gestos e intenções poderiam ser retomados no encontro seguinte, de forma a orientar um jogo de improviso com essas situações e esses personagens rememorados.

As figuras formadas por meio do jogo que iniciava com movimento das nuvens também poderiam ser retomadas para que as crianças indicassem se deveríamos desenvolver uma nova improvisação. Hoje, eu não deixaria passar o desdobramento da história das cobras, que poderia ter ocorrido a partir da descoberta daquela que se escondeu e sobreviveu; eu proporia que jogássemos improvisando e descobrindo o que a cobra sobrevivente poderia fazer, observando quais relações estabeleceria com outras personagens.

As retomadas podem ser combinadas com a turma; assim, as crianças podem trazer para o próximo encontro novas ideias ou tramas planejadas previamente para serem desenvolvidas na improvisação.

Fizemos algo semelhante numa experiência a ser narrada em seguida. A proposta para disparar o jogo foi um pequeno fragmento de texto com o início de uma história. Utilizei cartões que compõem uma caixinha com quarenta cartas com inícios de histórias, *A fantástica fábrica de histórias para crianças* (Tadeu, 2009). As histórias

envolvem legumes falantes, crianças que encontram objetos e situações-problema, como os produtos de higiene pessoal que precisam fazer a criança se higienizar, entre outros elementos. Como estratégia, separei a turma em grupos com até cinco crianças; cada grupo sorteou uma carta com um fragmento. Ele fazem a leitura do trecho, conversam sobre a história, combinam que objetos irão utilizar e o que cada criança vai fazer na história.

Essa estratégia de pensar e planejar antes de fazer parece deixar as crianças maiores mais seguras para a improvisação. Muitas vezes, quando tentamos a dramatização sem esse tempo de diálogo entre os atuantes, as crianças ficam inertes ou com vergonha de improvisar algo. O planejar das crianças não é determinar falas, ou exatamente o que vai acontecer; elas combinam como a cena deve começar, qual o papel de cada uma e, mais ou menos, como as coisas acontecerão. Mas a narrativa é construída na hora, com toda incerteza e insegurança se realmente os colegas farão sua parte.

Esta cena foi preparada por crianças do segundo e terceiro anos, em um dia em que as turmas estavam juntas devido à ausência de uma das professoras regentes. Os grupos apresentaram com o pouco tempo que tínhamos no encontro. Então, a pedido de algumas crianças, combinamos que os grupos desenvolveriam as histórias no próximo encontro. Nesse caso, elas teriam uma semana para pensar e planejar o que fariam. Não acreditei que escreveriam um roteiro com as falas e todos os acontecimentos, mas que poderiam trazer objetos de casa e terem uma ideia do que fazer, nisso eu acreditava. Um menino trouxe vários desenhos de frutas, porque a história que o grupo dele organizara era uma guerra entre as frutas.

A história que relatarei a seguir foi criada por uma menina que trouxe em um pequeno papel cerca de cinco linhas delineando uma narrativa. Ela compartilhou a ideia com as outras meninas do grupo, que a aceitaram e começaram a planejar e sugerir como realizaria a encenação. Depois pediram alguns objetos que havia na sala: um globo terrestre, mesas e cadeiras, casacos dos colegas e algumas das peças da caixa de brinquedos.

A história que este grupo encenou iniciava com uma menina que encontrava uma sacola com vários buracos.

[reflexão]

] memória [

Ao lerem, as meninas imaginaram uma sacola furada. Diante disso, ficaram incomodadas e não conseguiram entender qual o objetivo de uma sacola furada. Então, li o trecho junto com elas. Perguntei se tinham certeza de que era uma sacola furada ou com buracos que poderiam ser retirados e colocados em qualquer lugar. Uma delas teve uma ideia, eu não quis que me contasse, pois gostaria de ver acontecendo durante a dramatização.

Nesse caso, iríamos repetir as cenas construídas na semana anterior. Os grupos formados tiveram alguns minutos para organizar como o fariam; alguns objetos encontrados na sala foram utilizados, como um globo terrestre, os casacos das meninas, a base dos brinquedos de montar e um chapéu. Elas também escreveram nomes de cidades em alguns papéis.

A improvisação começa com uma menina encontrando um chapéu com os papéis com os nomes de cidades ou países. Ela liga para as amigas, convidando-as a ver a descoberta. Quando chegam, ela explica o que encontrou e sugere que cada uma retire um papel do chapéu e, juntas, apontem para o globo terrestre.

Menina A (observa a mesa e os objetos e com olhar de desconfiança): Gente que legal. (Levantando o dedo entusiasmada) Ah já sei. (Com o *tablet* na mão faz, o movimento de digitar algo; logo em seguida leva, o objeto para junto do ouvido como se fosse um telefone) Oi amigas!!!

Meninas (ao mesmo tempo): Oiiii!

(Risos na plateia)

Menina A: Gente vem aqui na minha casa ver um negócio. Beijo. (As meninas chegam juntas).

Menina A: Gente olha isso que eu achei (apontando para a mesa).

As meninas ficam observando os objetos na mesa. Cada uma com um *tablet* na mão, na verdade uma peça de lego que serve de base para montar outras peças.

Menina A (percebendo que não houve reação das colegas): Gente olha o que eu achei. (Repete mais uma vez a frase e, agora, cutuca uma das meninas que estava ao seu lado; então diz sussurrando, como se não quisesse que a plateia escutasse): Nossa... nossa...

Menina B: Nossa!!!

Menina C: Nossa olha isso.

Menina D: Nossa!!! Mas o que é isso?

Menina A: *Então gente...* (pequena pausa, aponta para o chapéu) Olha vamos tentar pegar esses buracos e colocar aqui (apontando para o globo) e ver se acontece alguma coisa.

As meninas ficam olhando para a mesa, mas não há reações, então a menina A, posicionando-se em direção ao chapéu, diz: Eu vou pegar um... Peguei e está escrito São Paulo.

Menina B: Eu peguei França.

Menina C: Eu peguei São Vicente.

Menina D: Eu, China.

Menina E: Eu peguei Serra Negra.

Menina A: Então vamos colocar aqui no globo e ver se funciona.

Todas as meninas posicionam seus papéis em algum ponto do globo.

Menina A (olhando para o horizonte em postura ereta com o *tablet* junto ao peito): Eu desejo o mundo mudar... eu desejo a cidade melhorar... eu desejo um dia... eu desejo viajar.

Após essa fala, as meninas saem girando e se posicionam cada uma em um canto do espaço, que é pequeno devido tantos armários e estantes. Para piorar, não empilhamos as mesas e cadeiras, apenas as afastamos. Essa turma é muito difícil, na hora de organizar o espaço para o encontro, nem todos ajudam e sempre alguém se machuca. Assim, comecei a evitar o empilhamento.

Menina A (surpresa levanta os braços): Nossa! Olha isso. (Agora volta-se para o *tablet* e faz o movimento de clicar na tela e aguarda uns instantes): Meninas... sério... aqui onde estou é muito legal.

Menina B: Meus Deus... Meus Deus...

Menina D: Estou aqui na China!

Menina E: Meus Deus! Aqui é muito legal.

Menina D: Olha!!! Eu quero morar na China, hein.

Menina C (caminha pelo varal no fundo, passando a mão nos casacos pendurados): Vocês estão vendo essas roupas?

Menina A: Gente... e se eu retirar alguma coisa... será que vocês vêm pra cá?

A menina faz um movimento muito sutil e depois começa a falar e girar em torno de seu eixo.

Menina A: Ah Ai ah!

Todas começam a tremer e giram de volta ao centro colocando a mão no globo terrestre, retornando ao lugar de origem, a casa de uma delas.

Menina A: Gente foi muito legal.

Menina B: Mostrem as fotos que vocês tiraram.

Menina C (mexe no *tablet* e com dúvida diz): Ué cadê as fotos?

Menina D: As minhas fotos também não estão aqui.

Menina B: Foi muito legal.

Menina A (fica ao lado da mesa olhando para a plateia): E assim (apontando o dedo para plateia) se vocês quiserem continuar tem que imaginar... um dia vocês vão acreditar.

[memória]

] reflexão [

A cena impressionou toda a turma. Foram muitas palmas e gritos. Porém, durante a construção da improvisação, muitos meninos faziam piada com as falas das meninas e outros tantos ficavam provocando outros meninos. Apesar disso, nenhuma das meninas parou a apresentação ou virou-se para o público para reagir aos gritos e conversas; elas permaneceram em cena o tempo todo, mesmo com os lapsos de esquecimento de falas e ações.

Também fiquei surpreso, tanto pela história como pelos diálogos. As meninas definiram várias localidades escrevendo nomes em pequenos pedaços de papéis, para se transportar através dos buracos. Mas não tinham a certeza de qual localidade pegariam ao retirar um papel do chapéu. A menina que encontra os buracos não tinha planejado com o grupo sua fala, havia pensado consigo apenas.

Havia falas combinadas que não foram ditas pelas colegas; assim, a menina A, que criara a história, também foi organizando e delineando a narrativa durante a dramatização, como quando ela repete a palavra "nossa", indicando a deixa para que alguma das colegas dissesse o que combinaram.

Tivemos a vivência de alguns jogos de improviso com personagens definidos por mim, em que os estudantes criaram as histórias. Neste jogo, entretanto, elas precisaram criar personagens e história, dialogando comigo sobre o que decidiam. Por minha vez, procurei levantar possibilidades no material que me apresentavam enquanto estavam planejando, em vez de indicar o que e como deveriam fazer. Penso que a vivência nas improvisações criou o caminho no qual as meninas perceberam os elementos necessários para suscitar as ideias e compor a história que apresentaram. Em cada encontro, avançávamos na compreensão de como jogar para criar.

De três cenas construídas neste encontro, escolhi apenas uma para descrever, porque foi a única que consegui registrar no diário de campo. Foi muito difícil compreender o que acontecera nas outras duas improvisações. Os meninos que atuaram insistiam em gritar e provocar uns aos outros, e não consegui contê-los. Um quarto grupo sequer quis desenvolver a história que foi sorteada.

Situações que se repetem encontro após encontro, por diversas vezes deixei de trabalhar com os jogos e me dediquei aos trabalhos com desenho e pintura, porque parecia que era a preferência da maioria. Outras vezes, insisto em trabalhar com dramatização, porque as meninas pedem, mas ter uma continuidade é muito difícil. É preciso lidar com muitos contratempos, muitas brigas, principalmente entre os meninos. Outro obstáculo é encontrar espaço livre para nossos trabalhos corporais, que muitas vezes se tornam um

ringue para eles. É muito difícil lidar com esse tipo de situação sem ameaçar chamar a direção.

[reflexão]

] prática [

Mais uma vez, a turma do segundo ano estava misturada com crianças do terceiro ano, mas eram aquelas que sempre desejam os encontros com jogos e dramatizações. Então pensei em utilizar um jogo que estava planejado para as turmas dos quintos anos para observar como acontecia com crianças menores.

Neste encontro, disse que iríamos trabalhar com um objeto que poderia se transformar em qualquer outra coisa e mostrei o jornal para a turma. Mas antes perguntei como poderíamos medir nosso corpo. Algumas crianças disseram que poderíamos usar régua, outra lembrou que a mãe mede com uma fita e marca a altura dela na porta do quarto, outra disse que tem uma girafa que tem números e, assim, consegue medir quando ela cresce. Então mostrei minha mão e perguntei se poderíamos medir com a mão. Fiz o gesto para medir a mesa em palmos e expliquei que, se não tivermos uma régua por perto, é possível medir as coisas dessa forma. Utilizei os palmos para medir meu braço e depois a extensão da minha perna e pedi para que eles fizessem o mesmo, dizendo quantos palmos resultavam da soma do braço e da perna.

Cada educando foi propondo uma forma de medição – com a mão fechada, com a mão aberta... Mediram braços, pernas, distância do pé até a cabeça, distância entre as mãos a partir do corpo de um colega, e foram percebendo que cada um tem diferenças, e mesmo as mãos também podem ocasionar resultados diferentes.

Distribui folhas de jornais para todos e orientei que deveriam medir as dimensões da folha de jornal e comparar com as dimensões medidas dos corpos, e assim experimentarem como a folha de jornal poderia ser usada no corpo. Essa exploração foi interessante, porque eles as foram colocando como vestimenta – capas, saias... Depois

orientei que transformassem as folhas de jornal em objetos com diferentes utilidades, ou seja, que poderiam se tornar outros objetos. Assim foram surgindo chapéu, vestido, toalha, bengala, prancha de surf, binóculo, celular, bandeira, rabo, cabelo, cobertor...

Quando um menino fez do jornal um cobertor e se deitou no chão, outros quatro meninos também o fizeram e disseram que eram mendigos.

Uma menina disse com indignação: Não. Não é mendigo. É morador de rua.

Mas os meninos insistiram gritando: É mendigo.

Os meninos que interpretavam mendigos começaram a interagir entre si, ocupando lugares no chão da sala próximos de um banco, com alguns inclusive se posicionando embaixo do banco. Meninas com jornal em forma de celular passavam rapidamente por eles, uma delas tirou fotos dos mendigos. Alguns levantaram e começaram a pedir dinheiro, enquanto outras crianças ficavam sozinhas em suas experimentações. Um dos meninos-mendigo vem, então, até mim e pede dinheiro.

Mudo minha postura e voz e respondo: Não tenho por que ajudar, já ajudei outra pessoa que pediu.

Ele insiste: Aí tio, pode ser qualquer moeda.

Com minha negativa, ele leva sua mão até meu bolso e diz: Pronto, te roubei seu trouxa.

Enquanto ele sai dizendo que vai comprar coisas, digo alto e procurando ajuda: Fui roubado, ele me roubou.

Os outros mendigos foram na direção do menino que me roubara e o derrubaram no chão. Um deles começou a chutar as pernas, enquanto os outros fingiam tapas e xingamentos.

Meninos mendigos: Seu rato, vagabundo, vai roubar aqui não.

Nessa dinâmica, um dos meninos acabou dando um tapa mais forte na orelha daquele que interpretava o ladrão, e este ficou deitado com o rosto virado para o chão.

Educador-personagem-passante (fui até ele, abaixei bem próximo): Moço, você está bem?

Ele não respondia nada.

Educador-personagem-passante: Ajudem aqui vocês, ele foi agredido.

Uma das meninas com o jornal em formato quadrado: Vou ligar para o SAMU.

Outras duas meninas fizeram barulho de sirene de ambulância e foram até onde estava o menino deitado. Elas tentaram levantá-lo para colocar em cima da mesa, outras crianças foram ajudar. Percebi que precisava ajudar, porque o risco de machucarem uns aos outros era eminente.

Peguei o menino no colo e perguntei para as meninas: Onde ele deve ficar?

A menina com o jornal como avental: Coloca na cama.

Duas mesas unidas, forradas com um tapete tendo um jornal dobrado como um travesseiro, foram organizadas. Outras meninas entraram com jornais para usar como coberta; outra colocou um jornal dobrado na testa e outro próximo ao braço do "paciente", informando que era o soro.

Afastei-me e fiquei observando o que acontecia, uma grande movimentação de duas meninas e outras duas ficavam próximas.

Uma menina com um jornal como uma fita ao redor da cabeça diz: Fizemos exames e o estado é grave.

Outra entra e se aproxima de mim; apresenta-se como investigadora e me interroga, sobre o que havia acontecido. Após eu lhe explicar os fato, ela perguntou se eu tinha contato com a família do acidentado.

Educador-personagem-passante: Eu acho que ele mora na rua.

Menina: É isso que o tio disse. Uns caras bateram nele.

A menina foi até os outros mendigos perguntando por que bateram nele, e eles a hostilizaram, dizendo que fariam o mesmo se ela não fosse embora. Enquanto isso, um grupo de três meninas trocava fotos que tiraram do momento da agressão e da entrada no hospital.

Na sala de cirurgia, o diálogo era sobre a gravidade do caso. Uma das crianças sugerira que era preciso uma erva especial para curar o paciente.

Menina-médica: Vou ter que buscar em um lugar muito perigoso.

Meninas-enfermeiras: Você tem que ir, porque o paciente está morrendo.

Nesse momento, os outros estudantes ficaram observando o que acontecia no centro do espaço. A menina-médica foi até o parque que fica na frente da sala onde acontecem os encontros, e voltou com uma flor.

Menina-médica: Foi muito difícil, mas eu consegui. (mostra uma flor para todos) Essa é a flor Norte Nordeste, muito rara e só ela vai curar o paciente.

A menina faz um movimento como se estivesse amassando a flor e, com as mãos em forma de concha, leva o preparado até a boca do paciente.

Menina-enfermeira: Nada acontece. Estamos sem esperança.

Menina-médica: Tem uma planta mais forte, mas preciso de ajuda para ir buscar. Quem vai comigo?

Um dos meninos que estava sentado no chão assistindo a cena se ofereceu, ela pegou uma folha de jornal em forma de bastão e foram para o parque. As outras crianças se posicionam na porta da sala e ficam observando os dois subirem no escorregador, indo até as árvores no fundo, dando a volta no balanço.

Eles retornam e a menina-médica chama todos: Vem todo mundo aqui (em volta cama). Todo mundo levanta os braços, pois assim vai funcionar.

O menino-paciente abriu os olhos e depois levantou a cabeça.

A menina-médica olha para todos e com sensação de alívio anuncia: O paciente está salvo.

As crianças da outra cena continuavam a interagir entre elas, encerrando também a sua improvisação. As meninas com os celulares foram mostrar uma cena, porém criaram outro contexto, deixando de lado a ideia inicial no momento do espancamento do mendigo. Era uma escola e a discussão era sobre a quantidade de lição para copiar. Perguntei o que havia acontecido com os celulares e as fotos da briga, então elas se entreolharam. Um deles disse que ela não queria falar sobre aquilo mais. As outras concordaram que agora era outro lugar. Depois disso queriam colocar outro paciente na cama e começar

uma nova cirurgia, mas o tempo era curto. Pedi que formássemos uma roda para conversarmos sobre o encontro.

As meninas disseram que tinham gostado muito, já os meninos... Alguns afirmaram que a cena foi chata, outros que não gostaram e alguns que preferiam ter jogado bola.

Então perguntei: Mas como os mendigos apareceram?

Menino: Deixa eu responder. Tio, eles se cobrem com jornal no centro da cidade, por isso que a gente fez mendigos, entendeu agora.

Professor: Mas e por que espancaram ele?

Menino J: É isso mesmo que acontece, ele roubou e teve o que merecia.

Menino A: Na favela é assim, roubou, apanhou.

Mas a maioria das crianças não respondia nem se posicionava diante do que havia acontecido. Duas meninas disseram que tudo seria diferente se os meninos não fossem tão bagunceiros, porque eles foram para machucar o menino P, que fazia o mendigo que me roubou, e não fazendo de mentirinha.

Perguntei se a gente tinha uma história boa, e a maioria concordou. Questionei se poderíamos deixar a história maior; eles ficaram na dúvida, dizendo que já tinham os personagens certos e tudo que precisava acontecer.

***

Em outra turma, a proposta da experimentação com a folha de jornal tomou outros rumos. Após medirem no corpo, houve uma parada inesperada. As crianças não sabiam o que fazer com o jornal. Um enrolou como um bastão, e vários outros foram pelo mesmo caminho de usar como cacetete; dessa maneira, começaram a bater uns nos outros, e a situação foi tomando proporções incontroláveis. Mesmo com minha inserção mostrando outras formas de utilização, inclusive interpretando um velhinho usando o jornal como bengala, não houve mudanças de aplicação. Algumas crianças permaneceram inertes, sem realizar nada. Como personagem, um idoso, fui

conversando no sentido de perguntar quem eles eram com aqueles objetos e fazendo aquilo. Um dos meninos disse que eles eram policiais.

Professor-idoso: Mas vocês estão batendo nas pessoas. O que elas fizeram?

Não houve resposta, continuaram batendo e batendo.

Um menino que não participava do grupo e que estava se batendo disse que existem policiais que batem e outros que não batem. Não entrei na discussão porque estava tentando fazer com que isso fosse demonstrado por meio da dramatização, mas não acontecia.

Então mudei a estratégia: dividi-os em grupos e pedi para que olhassem nos jornais as reportagens, as imagens, e escolhessem algumas ou uma para a construção de uma história. Em um grupo, havia uma foto de apreensão de drogas, então os membros apresentaram um garoto de mochila que foi abordado por outro que queria roubá-la. Os policiais chegaram com o jornal em forma de cassetete e bateram, bateram, bateram, xingaram e levaram o rapaz.

Na audiência (sim deu um salto no tempo, não mostraram o rapaz preso ou qualquer outra coisa), o juiz afirmou que o réu foi detido pela intenção de roubar a mochila para transportar droga e, por isso, receberia dez anos de prisão.

A cena acabaria aí, mas intervi, interpretando um novo advogado de defesa do réu, e questionei como que eles sabiam que o rouba da mochila tinha essa intenção.

Juiz: Existem provas e testemunhas.

Educador-advogado: Eu vou recorrer.

O juiz chamou a mim e ao rapaz da mochila e perguntou para o menino-réu: Você queria sua mochila pra traficar?

Menino-réu: Sim.

Então eu pedi licença para fazer perguntas.

Educador-advogado: Você conhecia o rapaz dono da mochila?

Menino-réu: Não.

Educador-advogado: Então como ele poderia afirmar que o rapaz era traficante?

Menino-réu: Ele ficou mudo.

O policial entrou para ser interrogado.

Educador-advogado: Como você pode afirmar que o rapaz queria roubar a mochila para traficar?

Menino-policial: Gente deste tipo faz isso sempre.

Educador-advogado: Mas como você pode dizer que todo mundo que mora ou que parece com esta pobre pessoa é má?

Menina na plateia: Isso aí é preconceito, hein!

O juiz interrompe batendo na mesa: Não tem nada a ver com preconceito. O caso está encerrado, e ele é culpado.

As outras crianças não reagiram a minha participação, desejavam realmente que o rapaz fosse punido.

Na roda de conversa, eles disseram que gostaram dos rumos da história. Perguntei se eles não acharam que foi muito rápida que poderia ter acontecido mais cenas, fatos. Até concordaram, mas não explanaram nada sobre.

[prática]

] reflexão [

As narrativas descritas acima trouxeram questões para além de refletir sobre as técnicas artísticas utilizadas para a criação das cenas. Os acontecimentos narrados pelas crianças trazem à tona uma série de problemas sociais, econômicos e ideológicos que permeiam a realidade do entorno da escola. A violência demonstrada pelos meninos-mendigos ao lidarem com o personagem que cometeu o roubo, espancando-o para dar-lhe uma lição, lembrou-me de uma frase antiga, mas que tem sido pronunciada cada vez mais nestes tempos: “Bandido bom é bandido morto”. Isso demonstra que a resolução dos problemas gerados pela violência estaria em combatê-los com mais violência.

A questão das violências sofridas cotidianamente por pessoas pretas, pobres e periféricas foi evidenciada na dramatização dos meninos do quinto ano E, em que um garoto é condenado por portar uma mochila que, na visão dos policiais, seria utilizada para

transportar drogas. Uma acusação injusta, sem provas, acompanhada de uma série de abusos das autoridades (policiais e juiz), desde a apreensão até a condenação. A improvisação escancara situações que, infelizmente, fazem parte da vida dos bairros de periferia, incluindo a Vila Natal, onde se localiza a escola.

As autoridades são interpretadas pelas crianças como seres implacáveis e com muito poder. Quando um menino narra que os policiais chegam batendo nas pessoas sem fazer perguntas, sem dar-lhes direito a um interrogatório adequado, está colocando em evidência o retrato do cotidiano dessas crianças, que vivenciam ou acompanham situações como estas.

Outro ponto é como as meninas se relacionam com essas situações durante o jogo. Em vez de afirmarem a violência com que os meninos resolveram o roubo, criaram condições para acolher o oprimido e curá-lo. A busca pela flor que cura é como uma salvação, uma esperança em um contexto desolador.

Um possível encaminhamento para dar continuidade às problematizações surgidas a partir das cenas seria dramatizar outros desdobramentos para os mesmos conflitos e criar variações com desdobramentos de um mundo "melhor", mais justo, menos excludente e preconceituoso. Poderia ter surgido também a opção da insurgência do oprimido contra o opressor, uma espécie de "ensaio para a revolução", como diria Boal.

* * *

As sugestões de jogo apresentadas até este momento possuem elementos de diferentes proposições do ensino de teatro praticadas, ou que ainda se praticam, em arte-educação no Brasil. Não acredito, entretanto, que se encaixem estritamente em uma única forma de jogo. Considerando as definições de *jogo teatral* (Spolin, 2012), *jogo dramático* (Ryngaert, 2009), *jogo dramático espontâneo* (Lopes, 2017), *teatro do oprimido* (Boal, 1979; 2012) e *drama* (Cabral, 2006), penso que os encontros com a arte desenvolvidos nesta pesquisa podem possuir um ou mais elementos desses tipos de jogos.

Neste trabalho, optei pelos termos "jogo de improviso", "improvisação" ou "jogo" para nomear as práticas realizadas, após compreender que o que busco não são, a rigor, *jogo teatral*, nem *jogo dramático*, nem *jeu dramatique* (Ryngaert, 1981), nem *drama*, nem *jogo dramático espontâneo*. Também preferi não me ater aos parâmetros classificatórios de Pupo (2005), mas procurar evidenciar esse modo de vivenciar carnalmente o teatro que foi sentido por mim ao praticar os jogos com as crianças. Contudo, existe um caráter de uma construção de dramatizações por meio do improviso que sustenta essas experiências, em uma base de compreensão do jogo fundamentada na concepção do antropólogo Johan Huizinga (2018).

Para Huizinga (ibidem), o jogo é uma atividade livre, em que os jogadores se envolvem de maneira voluntária. A obrigatoriedade de participar do jogo retira ou minimiza as capacidades de divertimento e alegria dos participantes, e consequentemente as possibilidades de envolvimento. O jogo é uma situação temporária, ocorre em determinado tempo e espaço fora da vida comum, como um momento extracotidiano. Tempo em que fazer de conta se mistura com as referências da realidade, o que torna a situação de jogo um complemento da vida social.

Nos encontros com as crianças, procuro incentivar a participação de todas nas atividades, mas não as obrigo a fazer algo; tento envolver todos, independente se são atuantes na dramatização ou se estarão de fora observando. É importante destacar que essa participação externa contribui para a compreensão daquilo que estamos improvisando, o olhar do espectador fornece subsídios para os próximos jogos.

Ainda segundo Huizinga (ibidem), o espaço do jogo pode ser previamente existente ou pode existir de maneira temporária; também pode assumir formas e lugares que delimitam as maneiras de se relacionar com a materialidade e os outros jogadores. Nos exemplos acima, o lugar criado foi uma realidade muito próxima das crianças, algumas o nomeavam como "no centro da cidade" ou "na favela", indicadores de um lugar com normas e dinâmicas muito específicas. Porém, mesmo com essa proximidade tão carnal com a realidade das

crianças, no momento do jogo, as leis e costumes cotidianos podem ser ressignificados ou confirmados, porque são estabelecidos outros parâmetros que podem ou não ser condizente com o real.

> A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o "lugar sagrado" não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (ibidem, p.13)

Os jogos são atividades que seguem regras assumidas pelos integrantes do grupo e que podem ser alteradas por eles. Essas normas para que os jogadores entendam os limites e as possibilidades para desenvolver o jogo, e eles podem resolver segui-las (ou blefar que as estão seguindo) como parte essencial para obter o prazer e a alegria subjacentes ao jogo (Caillois, 1990).

Os jogos se apresentam como uma situação temporária, que ocorre em determinado tempo e espaço, e aqueles que se propõe a jogar referendam as regras, bem como criam as condições para o desenvolvimento da narrativa. Como quando uma criança determina que a cura para o paciente está em uma flor que não é encontrada facilmente, e que é preciso passar por lugares perigosos para conseguir coletá-la; ou quando transforam um parque, um lugar conhecido, em outro espaço que servirá para a construção de uma história que está na cabeça dela e que é compartilhada com os outros não sistematicamente, mas por meio das ações.

O sociólogo Roger Caillois (ibidem), em continuidade ao desenvolvimento do trabalho de Huizinga a respeito do jogo, acrescenta

que o jogo é uma atividade cujo desenvolvimento não pode ser previsto antecipadamente, porque depende de certa liberdade para que os jogadores possam inventar nas regras, nos modos de jogar ou mesmo em seus objetivos e resultados. Essa liberdade para inventar se refere não só às regras do jogo, como também à duração e à forma. Os jogadores têm conhecimento das regras ou as compartilham jogando; alertam os demais para limites que não podem ser ultrapassados, mas também podem recriar as normas do jogo para que ele não perca a dinâmica – ou melhor, para que não se cansem dele – ou, ainda, para atender as vontades imediatas dos jogadores.

Caillois (ibidem) classificou os jogos em quatro categorias: *agôn* (competição), *alea* (sorte/azar), *ilinx* (vertigem) e *mimicry* (imitação). Como já afirmei anteriormente, os jogos que mais utilizo nos processos de ensino-aprendizagem são do tipo *mimicry,* como "Qualquer jogo que supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: *in-lusio*), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e sob alguns aspectos, imaginário" (ibidem, p.39). Nesta categoria, os jogadores assumem personagens e vivem em um mundo imaginário, onde é permitindo pensar, criar e sentir de forma diferente daquela em que estão inseridos. As regras e tudo o que acontece no decorrer do jogo está nas mãos dos jogadores, e por meio da criatividade elas libertam a imaginação para vivenciar situações que desejam ou que conhecem, e assim podem agir com liberdade.

Os jogadores podem se comportar de forma diferente do habitual, porque no jogo são outras instâncias que estimulam e orientam os comportamentos e as ações. O contexto construído na dramatização estimula a capacidade de atuar como outro e viver situações diferentes daquelas que fazem parte de seu cotidiano. Eles também podem evidenciar o repertório das crianças, como a menina que interpretou a médica que vai buscar a flor Norte e Nordeste e afirmou que a avó costuma usar ervas para fazer chás e remédios.

A criança leva para o jogo o conhecimento que possui sobre os temas e contextos a ser dramatizados, por esse motivo é fundamental desenvolver os jogos com base nos tempos e espaços que as crianças

trazem. Uma sondagem antecipada – que pode ser feita com desenhos, em uma roda de conversa ou em um jogo com proposta aberta para que dramatizem o que desejam e sentem – oferece um material essencial para o desenvolvimento da prática.

O jornal utilizado nesses últimos casos apresentados se encaixa na concepção de *objeto de largo alcance* (Leontiev, 2010): materiais versáteis que podem ser facilmente transformados em muitas coisas devido às suas características não definidas, por exemplo, tecidos, tocos de madeira, uma série de materiais reaproveitáveis (outro chamados de sucata). Esses materiais alargam as possibilidades inventivas, porque de cada objeto deriva uma série de outros tantos, que dependem da ação da criança para adquirir materialidade e significado.

[reflexão]

] memória [

Levei para a sala vários recortes de TNT com diferentes tamanhos e cores, em que predominavam os tons de azul e verde – mas também tinham alguns de outras cores, como vermelho, roxo, amarelo, preto. Também disponibilizei outros materiais, como conduíte amarelo e uma espécie de "rede" verde (utilizada para fechar a janela e impedir a entrada de mosquitos). As crianças começaram a configurar o espaço com os objetos que eu deixei à disposição. Para este encontro, a turma já estava dividida em grupos com quatro a seis crianças, e esses agrupamentos haviam combinado o lugar, o contexto e as personagens.

O primeiro grupo começa a apresentação com uma menina gritando: Quem quer tapioca? Olha a tapioca!

Ela oferece tapioca para os colegas que estão na plateia, um menino entra no jogo e pergunta o preço. A menina que interpretava a vendedora preparara alguns objetos com papel, inclusive fez guardanapo e a própria tapioca. Ela entregou o produto para o menino e continuou a venda por algum tempo mais. Outras ações dessa personagem foram regar as plantas e alimentar um peixe em um

lago. Depois, recebeu uma pessoa que aparentava estar visitando o local, que poderia ser um parque. Essa personagem que chegou comeu tapioca, passeou pelos lugares e jogou o lixo no lago, o que desencadeou um bate-boca entre a tapioqueira e o visitante.

Um menino criou a caracterização de árvore, utilizando os tecidos verdes e a “redinha” para compor sua caracterização. Ele iniciou de joelhos bem próximo ao chão, com o passar da cena ele foi se levantando. Na roda de conversa, o menino nos explicou que a intenção era mostrar o tempo passando e a árvore crescendo e observando as pessoas poluindo o parque.

Enquanto acompanhamos a briga entre as duas personagens, que vai da discussão à perseguição correndo pelo espaço aos gritos, o menino-árvore se levanta, estica os braços se espreguiçando. Para mim a cena não teria desdobramento sem alguma interferência, porque as meninas ficaram correndo uma atrás da outra e brigando. Porém, como ao redor outras coisas aconteciam: uma menina que interpretava um peixe começou a se debater e levantou o corpo como se desse um último suspiro, enquanto isso, o menino-árvore começou a caminhar de forma lenta, não esquecendo de demonstrar que tinha raízes que dificultavam sua locomoção.

A partir desses acontecimentos, decidi esperar mais um pouco para ver o que poderia acontecer. O menino-árvore vai até o centro do espaço e faz um discurso em defesa do meio ambiente, dando bronca em todos que estavam na plateia. Depois se volta para a menina-turista dizendo que ela precisava limpar o lago e nunca mais poluir o parque.

Na roda de conversa, o menino-árvore disse que pensou que deveria fazer alguma coisa, porque a cena estava uma bagunça e não se resolvia nada em relação à poluição, então, ele foi lá e resolveu.

[memória]

] reflexão [

O jogo de improvisação realizado pelos grupos seguia certo roteiro determinado pelas crianças, mas ninguém sabia com certeza

como cada atuante desenvolveria sua parte. Por isso, as surpresas proporcionadas tanto pela vendedora de tapioca e como pelo menino-árvore, que, percebendo que a história se perdia em uma briga interminável, entra na cena e resolve o impasse, conduzindo a narrativa para um final clássico com a lição de moral.

Esperar o desenrolar das cenas, deixando com que elas aconteçam até o "término", ou ao que as crianças acreditam que seja o encerramento do jogo, tornou-se uma estratégia no processo de ensino. Depois conversávamos sobre as cenas apresentadas, as crianças explicavam por que agiram daquela maneira, às vezes falavam em mudanças que poderiam fazer. Aquelas que estavam como espectadoras também comentavam as cenas, apontavam o que mais gostavam, bem como aquilo que não lhes agradava, sugerindo soluções ou outras ações. Assim completávamos uma parte do processo e podíamos repetir a mesma cena, pensando em novos elementos, ou construir novas, isso dependeria da vontade da turma.

Eu, como educador e orientador do processo, muitas vezes sugeria a repetição ou que arriscassem outra forma de fazer. Sendo assim, a observação das crianças improvisando as cenas era importante para o andamento do trabalho. A partir desses apontamentos, eu poderia trazer elementos novos para ajudarem nas novas construções, como objetos e músicas. Porém o principal era elogiar os caminhos que as crianças percorriam em cada jogo.

Os grupos preparavam um roteiro, que era o ponto de partida que orientava a criação dos atuantes. Os itens desses roteiros elaborados pelos grupos eram compostos de um lugar onde aconteceriam as cenas, as personagens de cada criança e, muito sutilmente, o que aconteceria. Por exemplo, não estava previsto no roteiro que a árvore sairia do lugar e agiria daquela forma em defesa do parque.

Os elementos contidos nos roteiros criados pelas crianças a partir dos desenhos e da nossa conversa transmitiam a ideia de "*lugar, situação, personagens*" (Ryngaert, 2009), como as caracterizações para criar uma história. Os diálogos e ações seriam criados na improvisação; seguindo esses três princípios básicos, as crianças estavam livres para compor as cenas tendo um fio condutor.

Essas experiências despertaram meu olhar para como as crianças construíram seus personagens e atuaram no jogo. A construção do menino-árvore que se movimentava elevando o corpo para nos passar a noção de tempo de crescimento, e mesmo seu deslocamento para agredir a visitante que jogou lixo no lago, fez-me pensar no conceito de *metamorfose* desenvolvido por Joana Lopes (2017). A arte-educadora apresenta, no livro *Pega teatro*, cuja primeira edição foi em 1981, uma teoria e uma prática para o ensino do teatro baseadas no *jogo dramático espontâneo*. Por meio das narrações de experiências dos trabalhos que realizou entre os anos 1960 e 1970 com operários no ABC paulista, com comunidade na periferia de Londrina (1972 a 1975) e com outros grupos em São Paulo, apresenta aspectos de seu trabalho artístico-pedagógico em artes cênicas. No capítulo intitulado "Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão", Joana desenvolve o conceito de *metamorfose*, definindo-o como um fenômeno básico para haver jogo.

> A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem que este cria para si é a nova e passageira circunstância de vida no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático. (ibidem, p.96)

A *metamorfose* seria o ponto mais alto da vivência de jogo, na qual o atuante desenvolve, mergulhado no processo criativo, uma compreensão sobre si mesmo e os outros. Analisando o exemplo do menino-árvore, percebo que, ao criar uma situação que resolveu a história, ao mesmo tempo oferece uma solução estética para a atuação de seu personagem, desenvolvendo uma forma específica de caminhar, olhar e falar com as outras personagens no jogo.

Essas experiências permitem compreender que, durante a improvisação, o atuante liga a dimensão estética a outras que definem seu lugar e papel na sociedade. Ao criar as condições e narrativas de sua

personagem, também está incluindo suas interpretações e expectativas em relação ao mundo social. É a capacidade de imitar e criar vidas outras que transmite a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo. Em uma perspectiva mais contemporânea, o processo construído pelo jogo não resulta em um produto predefinido, mas em um invento a ser construído coletivamente e gestado ao longo de um tempo.

A maturação da *capacidade de metamorfose* dos *atuantes* (Cabrera, 2016; Cabrera apud Lopes, 2017) é a realização da experiência do sensível e social, que auxilia na compreensão da realidade e impulsiona a transformação do contexto histórico em que os educandos se inserem, não mais como personagens esquemáticos de um texto dramático literário definido de antemão, mas como sujeitos históricos que constroem e reconstroem uma narrativa cênica a partir do jogo dramático e das interações com sua realidade social.

Quanto mais o atuante cultiva a capacidade de metamorfose, mais desenvolve a aceitação da alteridade e a empatia. Assim poderá ter liberdade de assumir papéis e, ao mesmo tempo, ter domínio linguístico da dramaturgia, podendo exercer ou não a profissão de ator ou atriz a partir do momento em que atinge uma maturação interior e recebe orientações éticas, poéticas e estéticas de outros, que podem ser parceiros de jogo, professores, educadores, diretores de teatro, entre outros.

O antropólogo britânico Victor Turner (1974) oferece aspectos para refletir o ritual, e aqui faço um paralelo com o contexto do jogo, como mencionei no Prólogo. A partir de pesquisas sobre práticas rituais do povo Ndembu durante a década de 1960, Turner percebeu que os rituais se configuravam como um importante elemento de reconhecimento e aceitação das regras sociais, como também de contestação destas. O jogo de improvisação também se configura como um espaço de reconhecimento e desenvolvimento de capacidades e habilidades, além de oferecer formas de perceber a realidade, podendo gerar aceitações ou contestações sobre as situações percebidas.

Os jogos que tenho utilizado nas práticas nos encontros com as crianças privilegiam o trabalho com representações simbólicas.

As crianças não ocupam suas posições tradicionais de estudantes, são atuantes construindo histórias, usando memórias e referências diversas. Elas criam junto com o educador momentos de reflexão, e nesse espaço jogamos com a realidade e a imaginação, o que nos fornece novos olhares diante da realidade.

Os rituais, assim como o jogo, são manifestações repletas de representações simbólicas que fornecem significados sagrados, mas também sociais, para as práticas realizadas. O momento ritual se situa como esse espaço que conjuga imaginário e realidade para criar explicações e justificativas para a vida cotidiana.

Para Turner (ibidem), os rituais são compreendidos como uma parada no fluxo da vida cotidiana, porém não descolados totalmente da realidade. Configuram um momento extracotidiano, em que os sujeitos se encontram indeterminados, como em um processo transitório em que são destituídos de suas posições sociais, o que envolve o eu social real e outro originado pela experiência ritual. Dessa maneira, os participantes dos rituais ocupam um entrelugares, que o autor chama de "morte social", e podem renascer, reintegrando-se à estrutura social, reconhecendo as normas e padrões sociais como inevitáveis, ou trazendo novos olhares, pensamentos e ações em relação ao seu contexto e a estrutura social em estão inseridos (Dawsey, 2013). Esse "entrelugares" nomeado por Turner (1974) de *liminaridade*,[9] é um momento de interrupção da vida cotidiana, em que os sujeitos saem de si para viverem outros. Nesse instante, são vivenciadas experiências que se constituem na relação com os outros, isto é, realizam-se no compartilhamento das vivências e dos significados mútuos.

No jogo com as crianças, a ideia "de sair de si" se refere ao ato de viver nas improvisações como outros seres. Percebo que, muitas

---

9 Esse conceito também foi associado aos estudos e às análises no campo da antropologia da performance, que se origina do encontro de Turner com o dramaturgo Richard Schechner. O encontro possibilitou ao diretor de teatro torna-se antropólogo, e ao antropólogo torna-se aprendiz do teatro. O livro *Dramas, campos e metáforas,* de Turner, publicado originalmente em 1974 e no Brasil em 2008, deixa claras as intersecções entre teatro e antropologia.

vezes, elas podem jogar não como si mesmos, ou como uma versão adulta ou mais madura de si mesmos; às vezes, é uma versão de um "eu" que, naquele momento, "não é". Compreendo que esses "eus" podem ser facetas de mim mesmo, e não outro ser completamente novo, diferente em características e atitudes. No jogo, atuar como diferentes personagens é como sair desse "eu" que existe realmente em um tempo e espaço e ampliá-lo, ou ainda torná-lo outro de fato outro. Crianças muito quietas, consideradas por muitos professores como apáticas, quando estavam em cena, não pareciam ser a mesma pessoa. Enquanto atua, ecoa um "eu" que ela pode ser em outro lugar, que gostaria de ser, ou ainda outro "eu" que se deseja em ser um dia.

Nas análises de Turner (1974), o ritual como experiência liminar é um momento em que se podem reforçar ou ressignificar as regras sociais, gerando um conhecimento que influi nas práticas e formas de pensar a realidade, ou seja, podem criar transformações na estrutura social. Nos jogos de improvisação, os atuantes experimentam outras formas de se relacionar com as regras sociais. Ao reconhecer essas regras nas relações que criam no jogo, podem contestá-las ou rompê-las, produzindo novas lógicas, ou podem se posicionar de maneiras não habituais no contexto em que vivem.

Ao jogar e criar situações, os atuantes podem repensar a maneira como se relacionam com as convenções sociais. Por exemplo, ao atuarem como policiais, podem reconhecer a forma truculenta com que estes, usualmente, abordam as pessoas pretas e periféricas; podem demonstrar e confirmar que o pastor tem razão em dizer que carnaval e bumba-meu-boi não são coisas de Deus, ou de repensar tal afirmação. Esses jogos são uma possibilidade de romper as formas de pensar a realidade e a si mesmo, ou de confirmar que as maneiras como se pensa e age são realmente verdadeiras ou significativas.

Tenho percebido que o jogo favorece uma suspensão provisória, efêmera, liminar na percepção dos jogadores de suas diferenças irreconciliáveis. Durante o jogo é possível conviver com o outro, com o diverso, e vivenciar modos de ser e estar diferentes daqueles do cotidiano.

Um aspecto interessante de notar é a suspensão de características que podem determinar quem é o "melhor estudante da turma". Se uma criança que não havia adquirido as habilidades de leitura e escrita jogava com outra plenamente alfabetizada, durante a atividade essa diferença não interferia no envolvimento delas no jogo de improviso.

Apesar de identificar margens de mudanças, há dimensões complexas que podem ser mais resistentes e, com o tempo de experiências e reflexões, problematizadas pelas próprias crianças no jogo, como as questões de gênero. No momento em que as crianças escolhiam o gênero das personagens que iriam interpretar, foi recorrente que meninos se identificassem com personagens de homens adultos cisgêneros heterossexuais e as meninas se identificassem com mulheres cisgêneros heterossexuais.

Mesmo que essa liminaridade, essa suspensão provisória e efêmera de algumas barreiras entre as crianças, não acontecesse em todos os aspectos e diante de todo o tipo de diversidade, pude perceber que, no jogo, as crianças se arriscam em tentativas de reconhecer acontecimentos da vida cotidiana e, talvez, em encontrar um caminho para refletir sobre eles. "A liminaridade é usada, portanto, metaforicamente para situações nas quais se alarga o espaço do lúdico, da experimentação, das invenções e da liberdade de e para alternativas potenciais" (Lopes, 2017, p.18). Um espaço que promove práticas coletivas e a vivência de um momento que pode determinar construções diversificadas, as quais podem ser influenciadas pelos envolvidos no jogo.

O jogo de improviso é visto, portanto, como ferramenta para alargar a experiência de vida, desenvolver a percepção, a sensibilidade, a inteligência e a capacidade criadora. Ou ainda, reviver essa capacidade criadora não desenvolvida ou suspensa ao longo da vida. No entendimento de Joana Lopes (apud Cabrera, 2016), essa habilidade pode não se desenvolver ou estagnar após a infância (ou ainda nela), e o *jogo* seria uma forma de crianças, jovens, adultos e idosos se reencontrarem com ela e a cultivar de forma contínua e continuada.

Trata-se de um movimento de aguçar as percepções, estimular ações, motivar o encontro com os outros e com um mundo

aparentemente "fora da realidade" imediata, porém que está no interior da realidade objetiva. Na desconstrução do espaço artístico consagrado, convencional, podem-se abrir as fronteiras já delimitadas e distinguir-se dois lugares: a realidade e um "outro lugar" – a *liminaridade*. Nessa confluência, convivem os cidadãos cotidianos e seres novos, que existem no curto espaço de tempo do jogo.

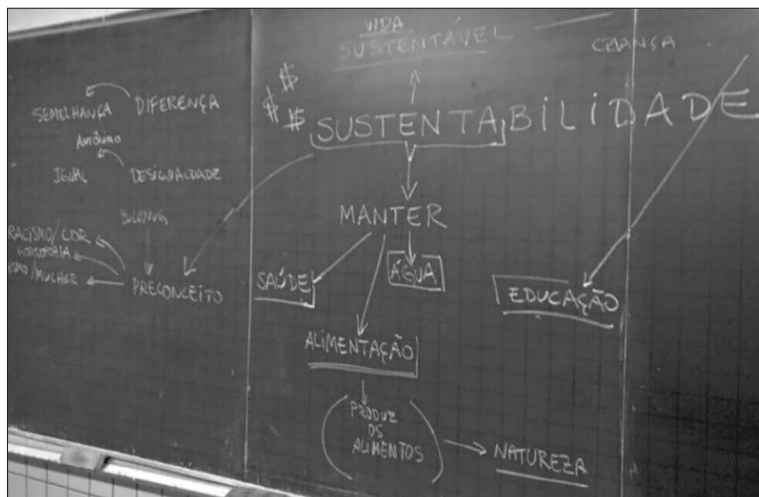
[reflexão]

2
As aventuras em um processo de criação a ser apresentado

Neste capítulo, relato as práticas de ensino de teatro realizadas com uma turma de quinto ano em que os encontros foram organizados de maneira a construirmos uma narrativa que dialogasse com o projeto político pedagógico da escola e, ao mesmo tempo, contemplasse os olhares e as percepções das crianças para seus contextos.

Como primeiro procedimento, era preciso localizar a questão do que é sustentabilidade para as crianças. Para tal, realizamos rodas de conversa com objetivo de sondar qual era o entendimento sobre esse assunto. As crianças foram levantando palavras, situações e explicações a partir do que compreendiam sobre o conceito. Tive que dissecar essa difícil palavra, pois não era possível partirmos para os jogos de improviso sem compreender de fato o que estaríamos pensando. A cada questionamento meu, as crianças diziam palavras, e novos questionamentos eram levantados por mim com a finalidade de provocar as reflexões e os posicionamentos das crianças.

Coloquei na lousa a palavra sustentabilidade e perguntei às crianças como elas a compreendiam. Apontaram que teria a ver com dinheiro como forma de sustentar a família, os gostos e consumo. Então desenhei os símbolos de cifrão indicando dinheiro e perguntei o que mais poderiam relacionar. Continuavam com a ideia sobre um sustento financeiro, que é preciso trabalhar para

Figura 1

Fonte: acervo do autor (2019)

consegui-lo. Então, destaquei a palavra "sustentar" e fiz um gesto como se segurasse algo, afirmando então o que precisa ser sustentado para se ter uma vida sustentável? Mesmo assim, não consegui mudar o olhar deles e precisei trazer argumentos que aproximassem "sustentar" de "manter". Também não queria deixar evidente ainda o que seria "vida sustentável" e perguntei manter o que deveria ser sustentado?

Trouxe o termo "vida sustentável" ao invés de "sustentabilidade" e perguntei o que precisamos para ter uma vida saudável; troquei a palavra "sustentável", explicando a associação que fiz entre "sustentável", "saudável" e "digna". Dessa maneira, conseguimos chegar às palavras "saúde", "alimentação", "água", "educação" e "preconceito", que fui registrando na lousa. Continuamos a conversa sobre as questões abaixo da palavra sustentabilidade e chegamos a produção de alimentos, que seria necessária para sustentar a vida, e que esses alimentos dependiam da natureza. Assim alcançamos a ideia de que, para ter uma vida sustentável, é preciso "manter" a natureza.

Algumas crianças apontaram que não estamos sustentando a natureza, porque há muita destruição de rios, mares, florestas. Alguém também mencionou o mangue; isso, para mim. pareceu muito interessante, já que a escola fica próxima de uma região de manguezais. Pergunto o que o mangue tem a ver com as palavras na lousa. Logo lembraram dos caranguejos que as pessoas coletam para vender e consumir. Outros disseram que a pesca também oferece sustento para muitas pessoas.

Discutimos, então, a palavra "preconceito", que surgiu depois que fiz a pergunta: o que precisamos para ter uma vida digna e o que pode dificultá-la? O preconceito foi apontado como algo que dificulta as pessoas a levarem uma vida digna. Na conversa que se seguiu, procurei por repostas das crianças para explicar por que o preconceito seria um dificultador. Acabei por não registrar as falas e exemplos que nos fizeram chegar aos tipos de preconceitos apontados pelas crianças, mas resumo aqui, de memória, os tipos que surgiram: entre homens e mulheres, homofobia, racismo/cor e *bullying*.

No decorrer da conversa, escrevi "diferença" na lousa e perguntei para as crianças qual seria o contrário dessa palavra. Elas respondem "igual", o que registrei do outro lado e abaixo para, então, perguntar se eles tinham certeza. Alguns afirmaram que sim, e outros demonstraram dúvida, talvez estimulados pelo meu questionamento. Essa é uma forma que utilizo para discutir a questão das desigualdades com as turmas de ensino médio. O senso costuma associar como contrário de diferença a palavra igualdade, talvez uma associação vinda da matemática, em que os números e resultados podem ser classificados como iguais ou diferentes. No dicionário Michaelis ([2020]) um dos significados apontado é "falta de igualdade ou semelhança", contudo é preciso contextualizar essa noção.

Nos estudos antropológicos, a noção de "culturas" utiliza a palavra "diferença" para demonstrar que as especificidades de cada grupo social são os aspectos que os caracterizam. Dessa forma, a diferença entre esses grupos simbolizam a maior riqueza da humanidade: a diversidades de modos e formas de viver. Todavia, quando a palavra "diferença" é entendida como um fator negativo – isto é,

considerando características que simbolizam o que são esses grupos sociais –, a diferença se torna um fator de desigualdade.

A diferença entre homens e mulheres não deveria colocar as mulheres em posição de subalternidade, o mesmo entre brancos e negros, heterossexuais e homossexuais. Essas características que diferenciam as pessoas apenas apresentam formas e modos de vida que são distintos graças a construções sociais em determinados contextos. Contudo, quando são compreendidas como elementos negativos, levam ao preconceito e à discriminação.

Seguindo essa noção, afirmei para as crianças que o contrário de diferença é semelhança, e que igual seria o contrário de desigual. Passamos, então, a discutir desigualdade e diferença. Apresentei "diferença" como os diversos modos como vivemos e percebemos o mundo. Um japonês vive e tem significados diferentes de um brasileiro, e essa diferença não é negativa, pelo contrário, é a maior riqueza que a humanidade tem.

Para explicar igual e desigual, retornei para as palavras ligadas que associamos ao preconceito – homem/mulher, homofobia e racismo – e afirmei que as diferenças entre as pessoas, quando consideradas negativas, tornam-se um fator de desigualdade, o que faz que muitos sofram. As crianças concordaram com os argumentos apresentados, apontando que "ser diferente não deveria causar ódio nas pessoas" e que "ninguém deveria sofrer por ser diferente".

Meu planejamento com essa dinâmica para obter ideias sobre o termo sustentabilidade consistia na definição do tema que seria discutido pelas turmas, além de estimular reflexões a partir de cenas criadas com o jogo de improvisos para construirmos uma história que pudéssemos compartilhar com a comunidade escolar.

A partir dos apontamentos das crianças, a próxima etapa foi a elaboração de desenhos para representar as problemáticas que escolheram como mais urgentes dentre aquelas apontadas durante a "chuva de ideias" (Figura 1). Escolhido o tema que merecia ser refletido, deveríamos agir.

A prática dos jogos de improvisação em pequenos grupos forneceu subsídios para refletirmos os assuntos escolhidos. Os grupos se

revezaram: enquanto um jogava, os outros assumiam a postura de espectadores. Nas rodas de conversa, debatíamos o que fora apresentado, levantando questionamentos sobre os fatos encenados para que pudéssemos não somente avaliar as cenas do ponto de vista das questões específicas da linguagem cênica, mas refletir sobre a situação dramatizada e a visão de mundo que ela comunicava. Solicitei que as respostas para muitos desses questionamentos fosse dada no jogo de improviso, de modo que as discussões retroalimentassem as cenas. Dessa forma, aos poucos conseguíamos compor histórias.

] prática [

Nos desenhos foi possível perceber que a maioria da turma tinha uma preocupação grande com as questões relacionadas ao preconceito. E nas dramatizações que realizamos a partir dos desenhos, isso ficou muito forte. Chegamos à conclusão que não era apenas mais um assunto a ser abordado, e sim que era urgente pensar e agir sobre esse contexto.

A seguir alguns dos desenhos elaborados que retratam diferentes formas de preconceito.

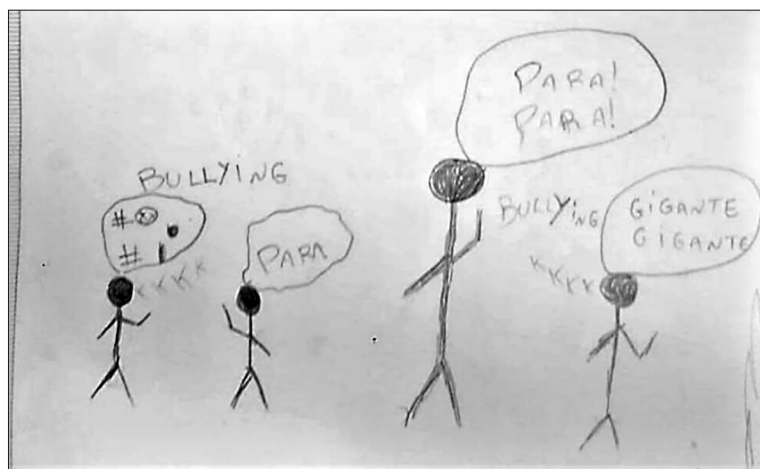
Figura 2

Fonte: acervo do autor (2019)

Figura 3

Fonte: acervo do autor (2019)

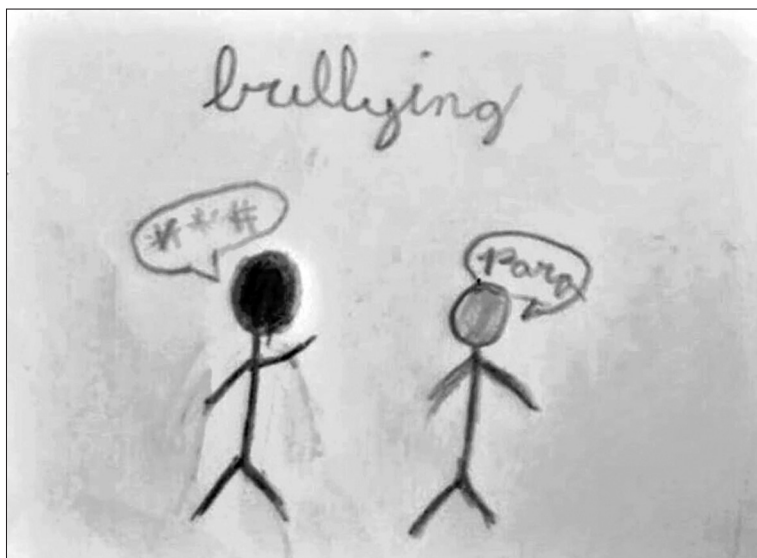
Figura 4

Fonte: acervo do autor (2019)

Figura 5

Fonte: acervo do autor (2019)

Figura 6

Fonte: Acervo do autor (2019)

Minhas interpretações sobre os desenhos poderiam estar equivocadas, porque eu sentia que havia um conflito presente na turma com relação a preconceitos. Quando partimos para as dramatizações baseadas nos desenhos, a situação ficou mais evidente. Tivemos quatro apresentações.

Um menino tinha feito desenhos que eram mostrados enquanto a história era narrada. Como ele os esqueceu em casa, teve a ideia de ir desenhando na lousa para ilustrar a história enquanto narrava.

Primeiro desenho: uma criança sofre preconceito por ser gordo.

Segundo desenho: o menino, quando cresceu e emagreceu, casou-se com aquela menina que vivia o xingando.

Terceiro desenho: um dia esse rapaz brigou com a esposa por causa de machismo. Tiveram um filho que presenciava o pai bater na sua mãe.

Quarto desenho: o filho desse casal cresceu. Agora jovem, apaixonou-se por uma moça gordinha e se casaram, ele nunca fez aquilo que o pai fazia com a mãe dele. E eles tiveram uma filha, que desde cedo vivia brigando com os outros por causa de *bullying*.

A turma perdeu a atenção, porque a passagem das cenas demoravam muito. A intenção era formidável, mas, como as outras crianças do grupo não sabiam a história, somente o menino desenhava e apagava. Isso prejudicou a compreensão e só foi possível entendê-la por que o menino a contou posteriormente.

Pedi para o grupo trazer os desenhos e repetissem a apresentação, mas que podíamos conversar sobre o que tínhamos assistido até aquele momento.

Alguns disseram que "quem passava por preconceito no passado não fazia isso com as pessoas no futuro", mas uma criança lembrou que "o marido que era ofendido por ser gordo, agrediu a esposa quando adulto, então que ele não tinha aprendido nada".

Outros comentários foram feitos, e perguntei: então como a gente resolve isso?

Eles não souberam, ou não quiseram, responder. Falei que iríamos ver os outros grupos e depois voltaríamos ao assunto.

O grupo seguinte desenvolveria o tema "*bullying* na escola".

As meninas riam muito durante a dramatização, depois elas disseram que "não era porque a história seria engraçada, mas o nervosismo por apresentar diante da turma".

Uma menina encontra outras duas que a ofendem e empurram. Na sequência, a menina agredida encontra a mãe, reluta um pouco

em contar o que aconteceu. Quando finalmente fala para a mãe o ocorrido, esta decide ir à escola para conversar com as colegas que ofenderam a filha.

O encontro entre a mãe e as meninas é encenado com muita confusão, as falas não saem. E a cena rapidamente é concluída. As meninas decidem fazer novamente, e agora com mais calma conseguem deixar mais claro as ações e os diálogos.

Na roda de conversa, a menina que é agredida relatou que sofre cotidianamente com as piadas de alguns meninos que a chamam de "girafa", por ela ser a mais alta da turma. Outras meninas se queixaram da "postura machista dos meninos quando tiram sarro das meninas quando falam, fazem a lição primeiro ou quando estão no recreio". Outro fator dessa apresentação é que a história foi inspirada em um fato que aconteceu com uma delas. Ela não quis participar da dramatização, mas estava ali ao lado.

Após as meninas do grupo contarem que a história era real, a menina que viveu o acontecimento disse que "elas tentaram mudar o final da história, pois com ela as coisas foram diferentes, que a mãe dela não acreditou ou não deu importância, e as coisas ficaram piores e ela teve que mudar de escola".

As meninas se emocionaram, e eu também, com a fala da colega, que mostrava os perigos do *bullying*: "têm crianças e adolescentes que se machucam e até pensam em se matar". Depois disso, foi muito difícil continuar com as apresentações; achei que era preciso ouvir mais, e vieram outros relatos. Três meninos da sala trataram o que era apresentado com certo descaso, afirmando que, muitas vezes, "era frescura, porque essas coisas são brincadeiras, e não tem que levar a sério".

No encontro seguinte, fizemos a votação de qual seria o tema da sala. E o *bullying* venceu por grande maioria. Os três meninos contestaram dizendo que seria muito melhor tratar do meio ambiente. Uma discussão grande sobre isso surgiu. Coloquei que a maioria decidira, mas que nada impedia de a sala ter grupos com apresentações diferentes. A partir dessa escolha, a estratégia seria desenvolver improvisações inspiradas pela questão do preconceito,

mostrando histórias que poderiam nos ajudar a pensar sobre essas situações.

Nossa primeira tentativa foi jogar com quem quisesse entrar no espaço, então a turma teria que observar para entrar e interagir com o que acontecia. Um menino entrou e puxou um banco que estava encostado na parede, depois de posicioná-lo, sentou-se em uma das pontas. Uma menina entra como que mexendo no celular, mas, antes de chegar próximo ao banco, olha o rapaz e meio que esconde o celular. O menino é negro e a menina se aproxima, mas se senta na outra ponta do banco e guarda o celular. Ficaram parados por um tempo, então perguntei se havia terminado.

Algumas crianças sugeriram para o menino chegar perto da moça; e quando ele o fez, a menina se levantou assustada. A ideia, segundo a menina, era mostrar que ela pensava que seria assaltada por ele. A encenação não funcionou muito bem, porque a turma não estava entendendo o que acontecia. Contudo, eu já havia compreendido e perguntei para a menina se ela estava com medo do rapaz.

Menina: Sim, estou esperando o ônibus, mas já viu o que pode acontecer!

Perguntei ao menino se ele estava entendendo o que acontecia na cena, mas pedi para que ele não revelasse. Só continuassem.

Ele então levantou e estava se aproximando da menina, quando dois meninos pediram para entrar na cena como policiais. Ao ingressarem, foram direto na direção do menino e perguntaram o que ele fazia ali; a moça aproveitou, então, para pedir socorro. O rapaz negro dizia que só queria saber as horas e que não era assaltante, mas foi retirado pelos meninos-policiais. A moça sai de cena e ao retornar se encontra com uma amiga e conta a história.

A amiga diz: Mas você culpou o menino só porque ele era negro?

A moça responde: Ele podia não fazer nada, mas talvez poderia fazer também...

A amiga termina dizendo: Amiga, você foi racista com o rapaz.

Perguntei se todos haviam entendido a cena e se gostariam de comentar algo. Todos disseram que entenderam e nenhum comentário foi feito.

Em outra cena, um menino A veio até mim e disse que queria mostrar como era o *bullying*. Eu respondi que o espaço era dele e que, se precisasse de mais alguém, que poderia chamar. Ele levantou e chamou o menino B para entrar no espaço com ele. Depois de alguns segundos parados no espaço, o menino A começou a ofender B chamando-o de gordo e pronunciando diversos nomes que o ofendessem nesse sentido. O menino A realmente era gordinho. Quando começou a ir por esse caminho, fiquei assustado e procurando uma maneira para agir. Aqueles três meninos que se posicionaram contra o tema anteriormente se aproximaram e começaram a incentivar as duas crianças a continuarem se ofendendo.

Entro no espaço e digo: Mas isso não tem fim?

Então, outros dois meninos entram em cena apartando os meninos A e B, dizendo que não era legal isso que estavam fazendo, que não podiam ofender um ao outro apenas porque eram diferentes. Nesse momento, o menino A se deu conta do que fez e começou a chorar. Chorava e chorava. Fui até ele, dei um abraço e perguntei como ele estava. Ele só me respondeu que "não queria mais fazer *bullying* com ninguém".

O clima ficou pesado na sala, não conseguimos mais fazer nenhuma representação. Sentamo-nos e conversamos sobre como poderíamos mudar essas situações que dramatizamos.

Menina A: Poderíamos fazer uma campanha para conscientizar as pessoas de que o *bullying* não é legal, e que devemos parar com qualquer tipo de preconceito.

Menina B: É legal essa ideia. Podemos fazer cartazes ou uma apresentação para as outras salas.

Era o finalzinho do nosso encontro, pedi para que a turma pensasse no que poderíamos fazer para levar essa discussão para as outras turmas da escola.

[prática]

] reflexão [

Durante os nossos encontros, e mesmo nas aulas com a professora regente, o menino A nunca teve essa atitude, de xingar ou humilhar algum colega, porém, na dramatização, ele vivenciou o lado de um agressor e, com toda a situação, percebeu o quanto aquilo afetava as pessoas. O choro descontrolado do menino fez com que as outras crianças fossem até ele para saber como estava, mas ele não respondia a ninguém. Aproximei-me, então, tentando conversar e entender por que ele ficara tão abalado; antes de perguntar qualquer coisa, apenas o abracei, ele respondeu ao gesto dizendo que nunca mais faria algo assim com outra pessoa.

Esse menino, que recebeu um diagnóstico do espectro autista, não fala muito, mas está sempre brincando com os outros. Ele conversa conosco, preocupa-se em realizar as atividades e mostrar que fez. Envolvia-se pouco nos primeiros jogos e, nesse dia, decidiu participar, escolhendo justamente um menino que era gordo para demonstrar como compreendia o *bullying*.

Terminamos o encontro praticamente em silêncio. Enquanto eu falava com menino A, que se dirigiu ao menino B e pediu desculpas, as outras crianças arrumavam a sala para a continuidade das aulas. Conversei com os dois meninos sobre o acontecido. O menino B não parecia chateado ou nervoso pelo que ocorreu, aceitou as desculpas e disse que estava tudo bem. Disse que entrou no jogo, ofendendo-o pelo fato de ser magro. Interessante que este menino não usou em nenhum momento o fato do menino A ser autista, essa característica poderia ter sido utilizada como uma forma de ofender. Pensei isso recentemente ao revisitar essas memórias, não perguntei ao menino B se ele havia pensado em ofender o outro menino.

Perceber com clareza como são as relações entre os educandos requer mais atenção. Durante minha convivência com essa turma, meu tempo de observação e interação ficou restrito aos horários dos encontros, nas entradas e saídas da escola e em poucos momentos de recreio, não sendo possível perceber e compreender como essas relações de fato estavam acontecendo.

Nos momentos em que estive presente, consegui sentir que a integração entre eles acontecia; por exemplo, o menino A não era o último a ser escolhido para um subgrupo de trabalho – em outros tantos casos, presenciei as crianças com deficiência sendo excluídas de brincadeiras e desses processos de formação de grupos. Vi crianças que eram inseridas em algum grupo aleatório ou determinado, seguindo-se critérios que pudessem auxiliar na integração; contudo, muitas apresentavam reações negativas das crianças.

Nos oito anos como professor, vivi algumas experiências com turmas cuja presença de um educando com deficiência despertou diferentes situações. Quando a criança "não dá trabalho" (como dizem alguns colegas docentes e gestores), por exemplo, não agride colegas, não corre nem foge da sala, mas participa e realiza atividades e se integra aos outros educandos, parece que a aceitação por parte de turma é facilitada. Do contrário, pode gerar um clima de tensão constante. Em outras unidades escolares, presenciei situações em que os educandos com deficiência não eram bem aceitos pela turma, ocorrendo, inclusive, comemoração quando estes faltavam aos encontros; com sua presença, era visível o descontentamento, expresso com frases como "hoje a aula não vai ser legal", "hoje está difícil", "o dia não está muito bom".

São situações complexas que requerem estratégias e a participação de diferentes atores do ambiente escolar. Outro caso que lembro é de um menino que corria pela sala gritando, rasgava as folhas e quebrava o material; às vezes, ameaçava jogar cadeira nos colegas e deixava todos apreensivos e inquietos. No ano seguinte, a mãe desse menino iniciou acompanhamento com psicopedagogo e psiquiatra. Houve mudanças significativas no comportamentos dele, bem como nas relações com o espaço, com os colegas e com a aprendizagem.

O projeto de inclusão de educandos com deficiência demanda estrutura financeira e profissional para que o processo possa acontecer de fato. Na ausência de recursos adequados, a inclusão falsa, o educando se torna um número que vai sendo "empurrado" ano após ano sem as devidas estratégias e os cuidados necessários para favorecer a aprendizagem.

Os conflitos entre meninas e certo grupo de meninos na turma também gerava um clima de tensão. Parecia que sempre ocorreriam provocações vindas daqueles três meninos em relação às meninas, principalmente com uma menina em específico. Esta se diferenciava por ser mais alta que toda turma e também, não sei se por ter diferentes materiais escolares, parecia ter um poder aquisitivo maior, e estes seriam motivos para as constantes provocações dos meninos. Tiravam sarro do seu jeito de falar, faziam comentários inclusive quando ela respondia às tarefas ou as terminava primeiro. Havia situações em que eu não conseguia ao certo identificar o motivo da chacota. Conversando com os meninos, eles respondiam de maneira evasiva, afirmando que era brincadeira. Por que justamente com esse menina, não consegui descobrir.

No entanto, as sequências de jogos de improvisação que realizamos colocou frente a frente a menina e um dos meninos do trio: a cena do ponto de ônibus, em que o menino negro faz um rapaz à espera do ônibus e provoca medo na menina, de pele branca, que aguardava sua amiga. Na história, dois medos podem ter se manifestado: o primeiro, tratava-se de um homem, e o perigo da violência sexual é muito presente, não apenas nos bairros de periferia, mas nestes em particular as relações de poder se estabelecem pelo olhar, às vezes de forma explicitamente violenta ou ainda potencializadas pelo imaginário provocado por situações reais de conflitos gerados apenas pela presença das pessoas. O segundo é derivado do racismo e demonstra um estereótipo muito forte na sociedade brasileira que vincula as pessoas negras à criminalidade. Essas questões ficaram bem explícitas na cena. Contudo, quando a menina acusou o rapaz de ser ladrão, o jogo se altera e o possível opressor (o menino na vida cotidiana, que zombava da menina alta) se tornar oprimido.

Conversamos sobre essa cena, e as crianças diziam ser real tanto o medo quando se está sozinho em local deserto, como o fato de julgarem as pessoas negras como criminosas ou sem educação formal. Tentei motivar a discussão para refletirmos por que essas impressões e esses vestígios históricos provenientes de um passado (não tão distante) de regime escravagista existem até hoje.

Essas cenas trouxeram à tona a questão do preconceito racial expressa nas atitudes e olhares da personagem da menina. E por que será que ela criou a situação do ponto de ônibus ao ver o menino negro sentado no banco? A aproximação dela é cautelosa, a ação de olhar e guardar os pertences, a preocupação com o aparelho celular e ao sentar-se no banco procura ficar afastada do rapaz. Uma série de casos de preconceitos que as pessoas negras vivem cotidianamente, atitudes como aproximar a bolsa do corpo, silenciar conversas, trocar de calçada ao avistar uma pessoa negra são típicas e originadas pelo imaginário construído historicamente e que as coloca indivíduos negros e periféricos nessa condição de marginalidade.

Teria passado na cabeça da menina, ao formular suas intenções na cena, a ideia de expressar essa condição do negro implicada pela desigualdade social? Teria ela refletido sobre os estereótipos que colocam indivíduos negros como marginais? Teria pensado que, na verdade, essa associação não é natural, mas se deve a ausências sociais e econômicas? Teria percebido a existência deste estigma que rotula pessoas de pele preta, ainda mais aquelas que vivem nas periferias?

Por outro lado, teriam as crianças conseguido se colocar no lugar da menina, que se via sozinha em uma rua temendo uma violência sexual, que poderia estar sendo expressa, mesmo que inconscientemente, pelos olhares do personagem do menino? As meninas da turma teriam associado esses olhares aos de outros homens ao passarem por essa mesma situação no entorno da escola, nos seus percursos ou mesmo em casa?

Conseguimos reconhecer o quanto somos racistas e que somos impulsionados a discriminar sem perceber, apenas por olhares e posturas? Será que compreendíamos que esses motivos são os mesmos que fazem as forças policiais agirem de forma truculenta nos becos e vielas das favelas?

No geral, as repostas das crianças trazem a ideia de que "sempre foi assim" e "continua sendo". Existe até um pouco de pessimismo, como se tais situações nunca deixariam de acontecer. Por outro lado, alguns apontam que "é preciso fazer as pessoas se conscientizarem de que racismo é crime" e que "o machismo é ruim".

Essas questões não pararam de ser problematizadas nesse momento, tivemos outros encontros em que as crianças se manifestavam e sugeriram ações para combater racismo e machismo na escola. Elas acreditavam que, conscientizando os colegas, esses ensinamentos chegariam às famílias. Interessante e muito importante essa perspectiva positiva sobre o que poderia resultar do trabalho delas, quais impactos uma cena poderia vir a causar em seus espectadores.

Com o passar dos encontros, percebi que aquele menino que participou da cena descrita acima começou a mudar suas atitudes em relação às meninas: aproximava-se mais, interagia, fazia lições e trabalhos junto com muitas delas. Nos momentos livres, no intervalo e na entrada, percebia-o mais próximo, conversando e brincando com elas. Outra mudança importante foi que ele não reagia mais da mesma maneira quando os outros dois meninos incomodavam as meninas. Certa vez, surpreendi-o dizendo que já era hora de os meninos pararem com essas brincadeiras. Se nossos encontros influenciaram nessa mudança, não posso afirmar com absoluta certeza. Mas de alguma maneira as reflexões que fizemos permitiu que alguns deles se observassem

A dinâmica da turma também foi influenciada pelos nossos encontros. A professora regente afirmou que percebeu a turma mais unida, com menos discussões e brigas; notou, inclusive, que os estudantes pediam para ficarem juntos para fazer as lições.

As crianças colocaram muito de si nas dramatizações, como também muito do que escutam, assistem e entendem sobre determinado assunto. Muitas delas sofreram por se colocarem no lugar de agressor. Nossas conversas depois desse encontro específico, voltaram-se para a discussão de formas de combater ao *bullying* na escola; elas queriam fazer cartazes ou apresentar uma peça para conscientizar os outros educandos sobre essa questão.

Nos jogos de improvisação propostos nesta pesquisa, as crianças atuantes forneciam os contextos e personagens para a construção do jogo, tornando-se autores de histórias que fazem parte das memórias individuais e coletiva. Podem não ter sofrido na pele essas situações

encenadas, mas de alguma maneira estas estão muito próximas de seus cotidianos. Por mais que o tema preconceito tenha sido oferecido para a improvisação, os personagens e as situações foram originados do repertório das crianças, que desejavam expressar o que pensavam sobre o assunto e refletir sobre elas. Acredito que elas não buscavam respostas ou soluções para os fatos que encenavam, mas apresentavam exemplos que não gostariam de viver ou saber que outros estariam vivendo.

O jogo de improviso que desencadeou as cenas de preconceito oportunizou esse espaço da problematização. Nesses processos, as crianças relacionaram a dimensão estética da vida com as dimensões social e política, demonstrando seus posicionamentos diante da realidade e criando formas de intervir nas situações, sejam com os meninos separando a briga e conversando com os dois personagens que se ofendiam, seja como a amiga que informa a outra que sua atitude foi preconceituosa e como isso prejudicou alguém.

Por meio da improvisação, as crianças apresentavam o problema e tentavam solucionar ou apresentar seus pontos de vista sobre a situação. Nessa dinâmica, o professor tem que estar atento ao momento de entrar no jogo, seja para interromper quando necessário, quando a situação de jogo se extingue ou tentando fazer com que os jogadores se encontrem novamente com a situação encenada.

A improvisação é um lugar de encontro entre um objeto exterior ao jogador com seu imaginário. Esse objeto provoca os atuantes a reagirem, ou seja, responderem a existência desse elemento provocador (Ryngaert, 2009). As ações dos jogadores que criam as tramas que permitem explicar ou problematizar o tema gerador das improvisações partem das experiências dos atuantes, tanto aqueles que iniciam o jogo como aqueles que observam e, oportunamente, ingressam na improvisação alimentando a construção da narrativa. As vivências dramatizadas se originam das experiências próximas como também daquelas influenciadas pelo repertório constituído das relações familiares, escolares e cotidianas com outros sujeitos históricos, mas também com as produções dramatúrgicas de desenhos animados, séries e filmes consumidos pelas

crianças. Todo esse repertório revela impressões e posições sobre as temáticas improvisadas.

O que mais destaco nessas experiências de ensino é a forma de reflexão que as cenas dramatizadas provocam nas crianças. Tanto os assuntos abordados nas cenas em que expressavam uma preocupação social com questões como preconceito quanto uma preocupação estética no que diz respeito à representação cênica estão presentes nas rodas de conversa após os jogos de improviso. Essas conversas se tornaram momentos para digerir as situações apresentadas e refletir como as cenas construídas poderiam comunicar algo. Para muitas crianças, era essencial que o teatro provocasse a conscientização nos espectadores sobre os assuntos abordados. Ao mesmo tempo que tínhamos um teor de brincadeira em nossos fazeres, havia uma intenção de expressar e comunicar uma mensagem.

Apesar de ocorrerem alguns desentendimentos entre as meninas e alguns meninos na convivência cotidiana, foi possível sentir uma mudança nas relações entre as crianças. Pelo menos nos nossos encontros, os atritos e provocações diminuíram e foi construído um entrelaçamento entre as crianças, que passaram a ser mais amigáveis umas com as outras, a ajudar e ser respeitosos com os colegas.

No meu retorno, depois de um mês afastado por causa de uma crise de depressão muito forte, foi esta turma que me acolheu com uma salva de palmas e muitos abraços. E que insistiram em saber qual doença eu tive para ficar tantos dias sem aparecer. Como descrevi no Prólogo, no começo relutei e desconversei, pois não queria contar os reais motivos do afastamento. Porém me senti tão acolhido pelas crianças que conseguimos estabelecer um diálogo muito carinhoso sobre a depressão. Mais uma vez, fui surpreendido pelas crianças, que com muito cuidado e respeito lidaram com essa situação; inclusive, nas semanas posteriores, mostravam-se sempre preocupadas com meu estado de saúde. Isso ocorreu porque o processo que vivemos na elaboração dos trabalhos e dos jogos nos aproximou e, assim, estabelecemos uma relação de confiança muito sincera. Como educador, aprendi que existem muitas possibilidades de se relacionar com os educandos, e a maneira como esses laços são

criados pode determinar maior ou menor envolvimento com as propostas oferecidas pelo educador.

Acreditava estar preparado para lidar com os assuntos que emergiriam dos desenhos e das improvisações. Contudo, por vezes, percebi-me sem palavras para agir diante do que era dramatizado. Preparar uma aula sobre preconceitos e desigualdades nos faz estar atentos para desenvolver as noções e possíveis explicações. Porém como tornar, em um intervalo de tempo tão curto, no momento presente, essa escuta ativa em proposição quando essas questões são postas de maneira tão complexa, forte e fidedigna com os fatos igualmente complexos apresentados nos noticiários e nas redes sociais? Assisti, nas dramatizações, essas questões sociais, políticas, ideológicas tão complexas expressas de maneira tão carnal, que me colocava nas situações de forma empática e me exigia, ao mesmo tempo, um distanciamento temporal a fim de buscar encaminhamentos para dar continuidade às propostas de reflexão-ação.

Como o educador se prepara para não cair nos conformismos dessas situações, sem problematizar e ser problematizado pelas questões que são reveladas junto aos contextos histórico sociais desses educandos? São fatos que podem não ter ocorrido diretamente com o educador ele próprio, mas que permeiam suas vivências cotidianas, sejam por relatos ouvidos de outras pessoas ou mais próximos com seus familiares e conhecidos.

Não posso negar que me reconheci naquelas atitudes da menina ao andar pelos arredores da escola, ao estar em um ponto de ônibus sozinho ao anoitecer, sendo surpreendido por olhares e aproximações que também me levam a me comportar como ela, amedrontado também. Naquele cenário, fui tomado muitas vezes pelo mesmo imaginário de pobreza associada à criminalidade, imaginário imposto de forma tão avassaladora para as pessoas que vivem naqueles bairros. Assim como meu olhar e postura também podem gerar desconfiança e medo nessas mesmas pessoas. Como somos devastados por marcas que não definimos, e como podemos lidar com essas situações de forma mais atenta, menos preconceituosa, numa leitura mais abrangente do contexto?

Com todos esses acontecimentos, sinto-me realizado em poder, de alguma maneira, ter participado da formação dessas crianças. Acredito que esse processo marcou suas vivências no último ano naquela escola, e posso afirmar que contribuiu para que pudesse alargar meu repertório e minhas práticas.

[reflexão]

] prática [

Após as férias, retomamos as práticas com jogos de improvisação relacionados ao tema preconceito. Estava preocupado com os últimos acontecimentos devido ao meu estado emocional, por causa da depressão. Talvez por isso, temi ter dificuldades em lidar com possíveis emoções que poderiam aflorar com as improvisações, como ocorreu anteriormente. Então falei para os estudantes retratarem algo que acontece ali na escola com eles, talvez quando brincam no intervalo, ou fatos pelos quais eles passam.

Naquele momento, não me dei conta que, ao fazer isso, traria as situações improvisadas mais próximas deles, que poderiam surgir outros fatos que tivessem vivido e que pediriam atenção nossa para refletir e aprender a lidar com eles. Não havia como escapar de possíveis momentos em que as emoções pudessem nos levar a conversas necessárias para resolvermos os conflitos que poderiam emergir nas improvisações.

Apareceram sugestões de fatos que ocorriam no tempo livre das crianças, como no intervalo, no jogo de futebol; uma situação específica foi citada: quando as meninas querem jogar e os meninos não deixam. Então, essa foi a linha que orientou os jogos de improviso: meninas brincando ou conversando no canto do espaço; quando percebem os meninos jogando bola, aproximam-se para pedir para jogar, mas são impedidas. Este era o início, então o que fazemos a partir disso?

Surgiam cenas em que as meninas pediam para jogar bola com os meninos, e outras em que já entravam jogando, tomando a bola

deles. Essas cenas foram representadas para as meninas que estavam presentes no dia do encontro; nos dias em que as alunas mais tímidas estavam presentes, ficávamos com um diálogo mais contido. As discussões e o embate ocorriam mais na palavra. Quando as meninas que gostavam de se envolver mais com os jogos estavam presentes, havia uma tomada da bola dos pés dos meninos, uma encarada cara a cara.

As cenas construídas ao longo de nossos encontros formaram a seguinte história. Duas meninas iniciam brincando de um jogo de mão conhecido como Parará, que consiste em uma rítmica falada com palavras que rimam apenas com a troca das vogais, conforme a brincadeira avança, o ritmo das batidas de mão é acelerado. Enquanto realizam o jogo, dois meninos entram em cena trocando passes com uma bola de futebol. Outros quatro meninos se aproximam e começam os diálogos.

Menino A: E aí mano!!! Bora jogar bola?

Menino: Bora! Demorô!

Menino C: Quem escolhe os times?

Menino B: Eu.

Menino D: E eu também.

Os meninos tiram no par ou ímpar quem vai escolher primeiro. As meninas param de brincar e ficam observando o que os meninos estão fazendo. Quando os meninos começam a escolher os times, elas se aproximam.

Menina A: O que vocês estão fazendo?

Menino A (em deboche e virando os olhos): Vamos jogar bola.

Menina A: A gente pode jogar com vocês?

Meninos: Não!

Menina A (espantada após a sonora resposta negativa): Por quê?

Menino A: Porque menina não sabe jogar bola.

Menina B: Nada a ver.

Menina A: É mesmo. A Marta joga bola.

Menino B: A Marta é uma menina moleque.

Menina B: Não é nada. As meninas podem brincar das mesmas coisas que os meninos. Jogar bola é para menino e para menina.

Menino B: Mas vocês não sabem jogar bola.

Menino E: Nossa!!! Vocês estão sendo machistas. Não acredito que pensam assim ainda!

(No primeiro dia que esse menino entrou e falou essa frase, as meninas aplaudiram, mesmo aquelas que ainda estavam fora de cena. Paramos por aí para conversamos sobre o que havíamos realizado.)

Meninos D e C: Então vai lá, otário. Vai lá brincar de boneca com elas.

Menino E: Parem de me empurrar. Só porque não concordo com vocês. Seus otários. Vocês são um bando de trouxas machistas.

(O menino e as duas meninas se retiram de cena.)

Entra um grupo de meninas que variava conforme o dia de nosso encontro; às vezes cinco meninas, em outros, três. Elas entravam no meio da roda dos meninos, empurrando-os.

Marta: Dá licença aqui. Eu ouvi bem? Ouvi vocês proibindo as meninas de jogarem bola, dizendo que menina não pode jogar? Que história é essa? Por que elas não podem jogar?

Menino D: Porque menina não sabe jogar bola.

Marta: Claro que sabe. Eu jogo bola, e muito bem. E nóis aqui joga bola. Tem um monte de mulher que joga. A Marta foi escolhida seis vezes como a melhor jogadora do mundo, e joga melhor do que o Neymar.

Menino B: Porque menina é ruim de bola.

Marta: Não sei disso não. Agora vocês meninos... vixe. Vocês são muito perna de pau.

Menino C: Você é a jogadora da seleção Marta?

Marta: Não.

Menino B: Então pronto. Você é ruim.

Marta: E você é o Neymar? Não, né?! Então tu também não jogas nada.

Menina C: Então bora fazer uma coisa... a gente faz um jogo, um campeonato para ver quem ganha.

Menino: Aceitamos. Bora lá.

Menino E: Eu vou ser o juiz. Para que ninguém roube aqui.

Todos saem.

Um dos meninos fala: Um tempo depois.

As meninas voltam comemorando, e os meninos discutindo de quem era a culpa pela derrota: Você é burro. Perdeu aquele gol! Seu perna de pau, perdemos por sua causa! A culpa não foi minha. Vocês que são lerdos.

Menina D: Então... quem é que não sabe jogar agora? Hein?

Menino C: Foi roubado o jogo

Menino D: É verdade. O juiz ficou cego, não viu várias faltas.

Marta vai até o menino E, que era o juiz da partida, e fica olhando bem nos olhos dele e pergunta: Você está me vendo?

Menino E (assustado): Eu? Estou.

Marta: Está vendo. Ele não está cego.

Menino E: Vocês perderam três gol de bobeira.

Menina C (se posicionando no centro de todos de forma sarcástica) Espera! Estou ouvindo uma coisa... Ah olha só! Eu escuto o hino da vitória. Estão ouvindo (abrindo os braços e girando) hum eu tô (começa a rir e as meninas acompanham).

[prática]

] memória [

Quando surgiram o tema da rivalidade entre meninos e meninas e a discussão sobre o futebol ser um esporte mais para meninos, coloquei em pauta, em uma roda de conversa após os jogos, se os meninos concordavam com o que estavam encenando. Aqueles meninos que eram mais radicais e ofensivos no momento da improvisação assumiram a posição de serem contrários a participação de meninas no futebol junto com eles e que elas deveriam jogar apenas entre elas. A justificativa era de que elas não sabiam jogar. Por trás dessas respostas, eu percebia uma visão do senso comum, de que o futebol é um esporte masculino e que as meninas não teriam habilidades – como força, velocidade, destreza – para jogar.

As meninas, por outro lado, rebatiam os argumentos dos meninos, apontavam que "se os meninos brincavam de bonecos como

Homem-Aranha e os Vingadores, por que elas não poderiam jogar futebol?". O mais impressionante foi quando disseram que não existia essa coisa de "saber ou não saber jogar, porque elas podem aprender a jogar assim como os meninos".

Um discurso de naturalização das capacidades das meninas está incluído na visão dos meninos para a questão, como se elas tivessem nascido para determinadas brincadeiras e que outras seriam exclusividade dos meninos. Como brincar de polícia e ladrão, pode ter alguma menina que aprecie esse jogo, mas são os meninos que geralmente predominam nessa brincadeira.

A experiência da improvisação e as conversas provocaram uma mudança nas relações entre meninos e meninas nessa turma. Com o passar dos meses, foi possível perceber que os grupos de relações se tornaram mistos, com exceção de dois meninos que permaneciam afastados da turma. No começo de nossos trabalhos, eles formavam um trio que sempre se posicionava contrário ao restante da sala, provocando e relutando contra as ideias das meninas, e conseguiam recrutar outros meninos para seu lado. Nos jogos e em outros trabalhos em grupo, os três estavam sempre juntos. Entretanto, um deles começo a divergir dos outros dois, e acabou por se aproximar mais do grupo das meninas. Ao final do processo, ele estava mais próximo das meninas do que dos dois colegas.

Para mim foi uma experiência marcante discutir essas questões com crianças. Em uma roda, abordei o conceito de gênero, diferenciando-o de sexo, na distinção entre cultura e natureza. Meu receio era a forma de dialogar e explicar esses conceitos. Depois de quase oito anos desenvolvendo essa questão com jovens do ensino médio, sabia que este era um grande desafio – ainda mais diante de um levante ideológico nestes últimos dois anos contrário as discussões de gênero na escola. Mesmo assim, consegui conversar com as crianças sobre o assunto, e elas se envolveram e expressaram suas percepções sobre essa discussão, o que foi muito fortalecedor.

Tínhamos histórias de machismo entre crianças; em cada encontro, os diálogos eram modificados, mas esse eixo que norteava a

narrativa permanecia. Algumas falas foram sendo fixadas como utilizar a jogadora Marta como exemplo e comparar com o jogador Neymar. A interferência do menino se colocando como juiz também permaneceu. Foram incluídos ao longo do processo gritos de guerra para acirrar a disputa entre os dois times. O retorno também ganhou um grito de vitória. A discussão entre os meninos alterava a cada nova passagem, mas a ideia de culparem uns aos outros pela derrota sempre estava presente.

Quando dei por finalizada a história, algumas crianças diziam que falta o final. Eu apontava que já tínhamos alcançado o final, mas elas estavam se referindo a um final com uma moral. Disse para eles combinarem o que falariam, perguntei se queriam falar juntos em coro, porque, com um maior número de vozes pronunciando, a frase poderia ser mais bem ouvida pela plateia. As crianças, no entanto, acharam melhor um menino e uma menina dizerem algo. E escolheram o menino E que foi o juiz e que havia sofrido ofensas por se colocar ao lado das meninas, e, entre as meninas, foi escolhida aquela que interpretava a Marta.

[memória]

] reflexão [

O processo de construção dessa narrativa aconteceu de maneira contínua a cada encontro. Algumas vezes, retomávamos a história na roda de conversa, apontando possíveis caminhos para o desenrolar e que seriam desenvolvidos na improvisação, marca desse processo. Ao longo das improvisações, as crianças foram percebendo que era preciso mover uma série de elementos para contar as histórias que criavam. Não bastava a palavra, era preciso incorporar uma forma de demonstrar sensações e reflexões.

O jogo de mãos substituiu a cena inicial em que as duas meninas fingiam conversar enquanto observavam os meninos se aproximando. Havia uma grande dúvida sobre como iniciar o embate entre meninos e meninas. A inserção de meninas brincando de bonecas foi

rejeitada pelas meninas, e eu concordei que outro jogo que não fosse o futebol ficaria melhor.

No penúltimo encontro, inserimos um muro em que as outras meninas observavam o diálogo entre o grupo de meninos e as duas meninas que desejavam jogar bola. Antes, a personagem Marta e as outras meninas entravam em cena e diziam que haviam escutado, mas todos achavam estranho, porque ninguém sabia onde elas estavam para terem visto e ouvido a conversa. Surgiu, então, a ideia do muro, que deu um ar engraçado à cena: a menina que interpretava a Marta, com a cabeça acima do muro, fazia cara de espanto, indignação, dando risada em alguns momentos. Logo em seguida, elas saem de trás do muro encarando o grupo de meninos e questionando seus comportamentos em relação às meninas.

Muitas vezes, as próprias crianças paravam o jogo e reiniciavam a cena. Solicitavam para alguma atuante repetir a cena, sugeriam gestos e falas. Perguntavam para o professor se poderiam se posicionar de determinada maneira, mas eu procurava intervir o menos possível, porque acredito que, coletivamente, poderíamos resolver as questões técnicas que surgiam ao longo das repetições das cenas.

No momento do jogo, também pode acontecer de alguma criança sugerir algo, e o grupo precisar recomeçar do ponto onde pararam. Não recordo de ter surgido alguma resolução no momento de jogo, ou melhor, uma solução ser dada da própria atuação, mas sempre parando a cena. Eles, então, conversavam, alguns exprimiam o que pensavam, e eu me envolvia o mínimo possível, mas buscando problematizar para que eles encontrassem respostas e pudessem recomeçar.

Quando percebia que as crianças estavam com dificuldades para dar continuidade à narrativa ou para se movimentarem, procurava propor alternativas que estimulassem as capacidades de olhar, sentir, mover-se no espaço. Geralmente, ingressava como personagem. Em um determinado encontro em que as crianças estavam encenando uma briga de torcidas e quem entrava em cena apenas acirrava ainda mais a briga, entrei como um idoso de bengala, dei uma bengalada naqueles que se mostravam mais valentões, perguntei o

que estava acontecendo e que ameacei chamar a polícia. Então, os valentões correram, e os outros me contaram o que havia acontecido. Após escutar, saí de cena, e eles continuaram com os preparativos para o jogo.

Em outras oportunidades, demonstrava uma maneira de atuar, seja em movimentação ou pronunciando alguma fala. Ficava muito desconfortável em demonstrar algo com o receio de impor certa maneira de fazer, mas percebo que a demonstração pode ter um objetivo didático se for feita com fins específicos e claros. Em nosso caso, a demonstração de um gesto, por exemplo, podia sugerir uma forma de ilustrar uma ideia posta pela turma; ou podiam estimular a criticidade e a criatividade, além de propor alternativas para resolver problemas encontrados na construção das cenas (Veiga, 1991 apud Telles, 2012).

Quando entrei como um dos jogadores derrotados, ilustrei possibilidades de posicionamento e estruturação do corpo para que pudessem deixar claro ao espectador que foram derrotados, antes mesmo do anúncio. Ao mostrar-me cabisbaixo, levantando a cabeça, demonstrando vergonha ou andando energicamente de um lado para outro, queria demonstrar minha indignação pela derrota diante do time das meninas. Essa entrada dos meninos, contudo, acabou sendo modificada, porque eles decidiram pela entrada triunfal das meninas comemorando com um grito de guerra. Dessa forma, não havia mais o motivo de um elemento que comunicasse a derrota, mesmo assim a demonstração fez parte do processo.

No processo com outras turmas, também ingresso na cena a fim de demonstrar possíveis maneiras de atuar. Por exemplo, para mostrar que as árvores poderiam caminhar nas histórias, atuo de maneira a mostrar esforço no deslocamento por causa das raízes e, com isso, mostro que o movimento deve ser condizente com sua estrutura.

Na construção de cenas por meio da improvisação, percebo que entrar em cena demonstrando possíveis maneiras de atuar é uma forma de ensinar conteúdos técnicos das artes cênicas. Apenas dizer para as crianças que é preciso colocar intenção no movimento é muito abstrato, exigir que ela tente incansavelmente encontrar a melhor maneira de demonstrar algo é impor uma forma de

construção que atores profissionais desenvolvem, e este não é o caso em uma proposta de ensino de teatro na educação básica.

Demonstrar e fazer juntos são estratégias que auxiliam no desenvolvimento de outras percepções sobre o espaço e o corpo. Estamos realizando um exercício com uma intenção de buscar uma forma de expressar determinada situação ou sentimento, fazendo que a construção do gesto ou fala se torne uma investigação coletiva. Por exemplo, colocar todas as crianças do grupo para andar como se estivessem em um terreno lamacento vai contribuir diretamente para aqueles que interpretam personagens que viverão cenas nessas condições e, ao mesmo tempo, oferece aos outros um espaço de pesquisa e conhecimento de possíveis formas de expressão.

Perceber como as crianças sentem e reagem as atitudes machistas em relação ao brincar e aos afazeres da rotina escolar me ajudou mais ainda a repensar minhas percepções sobre como e o que trabalhar com elas nos encontros. É possível abordar todo tipo de assunto e é muito importante, diria fundamental, abrir espaço para que elas tragam seus interesses e anseios.

O que levou essa turma a aprofundar a discussão sobre preconceitos, ao invés da questão ambiental, como ocorreu nas outras turmas, talvez seja porque nosso papo inicial, no encontro com a chuva de ideias para destrinchar o tema, ficou mais nessa questão. Esse reconhecimento se deu a partir de pensarem o que pode impedir as pessoas de viverem de forma digna.

Os educandos identificaram fatos discriminatórios como aqueles que causam dor nas pessoas, não apenas dor física, como também a exclusão social. Os primeiros relatos mostravam que o *bullying* causa dor em muitos deles, e por isso o escolheram para abordarmos e compreendermos melhor a questão. Em outras turmas, as questões que os preocupavam foram outras, e assim os jogos e conversas se encaminharam de outra maneira, tanto que nos levaram mais a questão ambiental, que também é social, mas diferente das questões sobre desigualdades.

Se eu tivesse que criar um texto para que as crianças pudessem ensaiar para apresentar para escola, eu não pensaria em abordar a

questão do preconceito por uma brincadeira como elas pensaram e criaram. Dessa maneira, o envolvimento nos jogos para composição desta história pode ter se intensificado, porque a situação foi escolhida por elas. Não teríamos as mesmas experiências e desdobramentos com um texto literário sugerido por mim; talvez até tivéssemos menos crianças envolvidas na montagem. Porque, no início, não havia a preocupação em se preparar para uma apresentação, a turma estava jogando, se divertindo e, ao mesmo tempo, descobrindo os olhares e pensares de cada um sobre o assunto, e isso é muito enriquecedor no processo de ensino.

[reflexão]

(In)Conclusão

Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

(Freire, 2001, p.259)

Paulo Freire (2001, p. 260) fala de uma formação "que se funda na análise crítica de sua prática", ou seja, percebendo a si mesmo no ato de ensinar, desde os planejamentos das situações de aprendizagem às suas realizações e avaliações, bem como nas múltiplas relações que ocorrem no cotidiano escolar.

É preciso se colocar em uma posição aberta para "repensar o pensado, rever-se em suas posições" (ibidem, p.259). Um exercício nem sempre fácil de se fazer, olhar para si e as próprias realizações no intuito de compreendê-las de forma crítica, sem culpa por não

alcançar o desejado, mas com consciência de valorizar e reconhecer os caminhos percorridos e, assim, projetar novamente, repetir ações consideradas efetivas e construir um entendimento sobre a própria prática e a posição que ocupa na escola.

A realização desta pesquisa me colocou nesse lugar de exercitar um olhar menos punitivo para minhas ações. Não me recordo, exatamente, quando percebi as atitudes de autossabotagem, autodepreciação e autopunição em relação aos meus feitos. A cobrança excessiva foi alertada por amigos e conhecidos durante a graduação em Ciências Sociais (2005-2010), quando, pelo sofrimento por cause de trabalhos, avaliações e relatórios de pesquisa, muitas vezes sucumbia às incertezas e à desconfiança sobre o que havia realizado. A sensação de que quase tudo era imperfeito ou fadado a ser inferiorizado pelos pares era constante.

Esse sentimento de culpa, que muitas vezes gerou a incerteza na prática docente, pode ter sido provocado pela formação católica durante a adolescência e grande parte da juventude. O pecado e a punição, de certa maneira, pressionam por uma busca da perfeição baseada em modelos que, muitas vezes, não podem sequer ser considerados parâmetros comparativos entre os indivíduos, já que são diversos contextos vividos. Como comparar o desempenho acadêmico entre indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes e, consequentemente, com trajetórias de estudos e de formação permeadas por desigualdade de condições?

Esse processo de reconhecer a atitude autopunitiva e tentar evitá-la continuou sendo desenvolvido em paralelo à construção da carreira de docente no ensino básico. Ao me perceber integrando uma categoria de trabalhadores – a dos professores e professoras – excessivamente cobrada por resultados eficientes, e ao mesmo tempo deslegitimada como ator social, parece difícil equilibrar as emoções em relação ao trabalho realizado.

O autoconhecimento, associado ao amadurecimento originado pelo avançar da idade e das experiências proporcionadas por um contexto favorável à percepção e à interpretação das próprias atitudes, vem resultando numa busca de um maior cuidado comigo.

Compreendo que venho buscando reconhecer minhas limitações. Mas também tento identificar as potencialidades do meu trabalho docente ao longo destes nove anos lecionando em escolas privadas e públicas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, predominantemente na área de ciências humanas (além da disciplina de sociologia, também lecionei geografia e história). Nos últimos três anos, também venho exercendo o ofício de professor de artes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Esse processo de observar (vendo, ouvindo e sentindo) minhas práticas docentes como arte-educador transformaram essa pesquisa em uma autoanálise de quem buscou perceber os próprios comportamentos, ideais e ações no meu ofício.

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Idem, 2011, s.p.)

No início, imaginava que a pesquisa giraria em torno da aprendizagem do teatro e da ideia de emancipação. As escolhas das maneiras de construção de dados, que privilegiou a descrição das práticas realizadas e nem tanto de registros das crianças sobre as práticas (poderia ter utilizado desenhos, textos das crianças comentando como foi participar das propostas) me levou a refletir sobre a proposição de processos de ensino, maneiras de ensinar teatro que defini como parte de meu repertório. Um repertório constituído no caminho da pesquisa, selecionando jogos, recriando outros, sempre em uma posição experimental. Dessa maneira, coletei e experimentei um conjunto de práticas que permitiram abrir caminhos para dialogar

com as crianças e seus contextos, oferecendo saberes artísticos na junção de nossos mundos.

Aos poucos fui reconhecendo um entrelaçamento com o pensamento freiriano sobre autonomia nos processos educativos: a dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar que vai além dos conhecimentos estruturados nos currículos oficiais e perpassa as maneiras de compartilhar conhecimento como se faz no ensino da vida prática cotidiana.

Por diversas vezes em minhas práticas é possível perceber que eu observo as situações sem muitas interferências no momento da realização, procurando formas de retomar o que foi observado e refletindo, oferecendo elementos para que juntos possamos descobrir e criar, no próximo encontro, com as chaves evidenciadas naquele instante da realização dos jogos. Compreendo essa maneira de lidar com o acontecido como um procedimento experimental de ensino. Ao incluir as leituras de mundo realizadas pelas crianças nos encontros, busco de alguma forma oferecer referências e criar estratégias que valorizem os saberes trazidos por elas. Nesse movimento, tentamos unir as leituras delas e as minhas, com outras tantas leituras de mundo que circulam nossos contextos.

A estrutura de jogos de improvisação utilizadas nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar nossos mundos. As crianças refletiram e criaram a partir das temáticas que estavam sendo trabalhadas, como em casos narrados em relação aos preconceitos e no que diz respeito ao lugar que ocupam na escola como educandos. Para mim como educador, os jogos permitiram olhar como as crianças apresentam suas leituras sobre o mundo e, nesse movimento dialético, perceber e conhecer melhor quem eu era como educador e como poderia desenhar aquele educador que almejo ser.

A curiosidade foi um elemento importante nesse processo, as propostas de ensino provocavam nas crianças essa atitude de desejarem desvendar o mundo a partir das cenas improvisadas; assim como em mim, como educador, sentir essa curiosidade nas crianças

ser acionada ajudava a ter um olhar crítico para a realidade. Uma curiosidade criativa ou epistemológica, que não permanece na *chave da pura ingenuidade* (Silva, 2016), porém que aceita a transmissão do conhecimento e percebe os meandros que permeiam as situações sociais. Um ímpeto entusiasmado para se envolver na construção tanto do ato de conhecer como da produção de saberes. Uma curiosidade como a pororoca que desconfigura e redesenha as margens do rio e, consequentemente, a paisagem e a vida naquele ambiente.

> Estimular a curiosidade epistemológica, "crítica, insatisfeita, indócil" [...] nos estudantes – tarefa que não acontece sozinha e automaticamente, se nada for feito – faz parte da gama de responsabilidades éticas da docência, que sempre deve ter como meta a busca por uma pedagogia crítica, que também manterá acesa sua curiosidade durante o processo de aprendizagem. (Silva, 2016, p.66)

Essa atitude curiosa me manteve ativo e criativo no processo de elaborar e realizar as propostas de ensino a partir dos desdobramentos dos jogos de improvisação. Porque levantar perguntas sobre como os jogos aconteciam gerava possibilidades para o trabalho; quanto mais observava, questionava e era questionado pelas crianças, maior foi a busca por compreender os caminhos que poderiam ser percorridos para construímos as histórias apresentadas.

Muitas vezes, algumas crianças diziam que nosso encontro "só tinha brincadeiras", que "não aprendiam nada de artes". Por outro lado, outras reconheciam no jogo de improvisação uma forma de aprender a arte de encenar. Nesse percurso, nas rodas de conversa, algumas crianças também reclamavam, porque queriam jogar, mover o corpo, desenhar. Quando a criança reclama que quer a aula de artes e pergunta se "não iremos voltar a jogar", teria sido por causa da discussão? O quanto é válido discutir as questões sociais e políticas oriundas dos desenhos ou improvisações das crianças?

A perspectiva de ensino de teatro que venho construindo a partir desta investigação pode criar espaços de reflexão por meio da improvisação. Em vez de perguntar e as crianças responderem,

poderíamos ir ao espaço e improvisar a partir do que as crianças sabem sobre algum fato. Orientando novos contextos para a improvisação com base nas cenas realizadas, trocando os lugares dos atuantes no jogo, um pouco na linha do teatro do oprimido, em que os atuantes experimentam diferentes posições nas situações e, assim, outros olhares podem surgir para refletirmos as temáticas que são o contexto do jogo.

Parece que o encontro, quando fica muito na conversa, aproxima-se da rotina escolar, e nem toda criança consegue falar o que pensa e deseja por meio da discussão. Muitas vezes, é pelos fazeres, pelas práticas cênicas, que elas evidenciarão suas opiniões e valores, o que torna extremamente importante não deixar passar esse chamado das crianças para o diálogo.

As questões sociais e políticas expressas nos trabalhos das crianças trazem a curiosidade delas em saber mais sobre esses assuntos ou apresentam seus conhecimentos até aquele momento. Muitos desses trabalhos trazem questionamentos, mais do que conclusões e ideias definidas, mas a dúvida, a queixa, o incômodo por algo que talvez não seja possível expressar em outros lugares. Talvez pela ausência de espaços para que possam falar e demonstrar suas opiniões, ou porque os adultos, em sua visão reducionista, não valorizam a voz das crianças.

Vários olhares, pensamentos e posturas seriam evidenciados, proporcionando o reconhecimento nessas situações de nossos próprios contextos, o que poderia nos levar a uma compreensão de como lidar com essas questões, assim como acontecia nas rodas de conversa. Porque, no jogo de improvisação, o exercício de fazer de conta auxilia no descondicionamento do corpo e de nossas percepções sobre o mundo, levando-nos a perceber as dinâmicas da vida social.

Durante o campo, quando fui surpreendido por improvisações que explicitaram ações preconceituosas, buscamos, por meio do improviso, criar formas de combater o *bullying*. Foram muito surpreendentes as rodas de conversa nesses encontros, pois tínhamos muitos parâmetros para perceber não apenas os comportamentos preconceituosos e violentos, mas também exemplos de posturas e

ações que poderiam ser consideradas como alternativas para combater essas práticas preconceituosas e racistas.

Busquei conceber o *encontro com as artes* como espaço de discussão oportunizada pelas práticas cênicas e pelas rodas de conversa, que versavam mais do que sobre a mera avaliação da realização dos exercícios e jogos para o lugar do reconhecimento de aprendizagens. As crianças e os educadores podem ampliar o repertório e problematizar diversas questões a partir das improvisações, e retornar a elas para registrar novas problematizações, agregando outras camadas de significação.

As propostas de Augusto Boal e Joana Lopes levam por esse caminho. Especialmente as experiências que Joana relata em seu livro *Pega teatro* possibilitaram desenvolver um tipo de postura e atitude nos encontros em que tentei perceber os gatilhos que podem auxiliar na construção das narrativas dramáticas, e bem mais que isso.

O método Paulo Freire apresenta três etapas (Silva, 2016) que seguimos na presente investigação: a primeira é a investigação, quando educandos e educador buscam juntos os temas mais significativos do cotidiano dos educandos, levantando vocábulos, práticas e saberes do contexto em que vivem. A segunda, da tematização, em que os educandos tomam consciência da realidade por meio da análise dos temas e seus sentidos na vida social. A problematização, terceira etapa prevista no método Paulo Freire, em que o educador estimula os educandos a superarem uma visão mágica e acrítica do mundo para ver, ouvir e sentir de forma mais consciente o mundo ao seu redor, também aconteceu na presente investigação.

Durante nossa trajetória, por meio de uma ação investigadora que considerou as opiniões e impressões das crianças na chuva de ideias e na elaboração dos desenhos, levantamos os temas que os preocupavam diante da busca por uma vida sustentável. Esse exercício nos levou àquelas temáticas consideradas mais urgentes e dignas de serem tratadas nos jogos de improvisação.

Os desenhos nos ofereceram uma primeira problematização das questões levantadas, e as práticas de criar cenas pela improvisação nos levou a tomar consciência das realidades apresentadas em

comparação com as nossas, e assim desenvolver os sentidos para esses assuntos. Ao mesmo tempo, desafiávamo-nos a encontrar possíveis respostas e soluções para essas problemáticas. Esse movimento foi dialético, as crianças me estimularam a compreender os mundos delas, primeiro o mundo do ser criança, o ser criança em uma escola, e o ser criança no contexto social em que vivem.

Apesar de me sentir angustiado e muitas vezes perdido com os desdobramentos dos encontros com a arte propostos, com a estratégia dos jogos e com a incerteza sobre a participação das crianças, decidi buscar formas de cultivar ações artístico-pedagógicas privilegiando aquelas que nos colocassem em constante processo de criação. Entendia a importância de reunir condições favoráveis para a criação, pois a cada prática poderiam ser gestadas manifestações artísticas que, compreendidas como processo, poderiam ser organizadas para compor uma montagem cênica que aqueles envolvidos no processo talvez desejassem compartilhar com um público externo.

O "espetáculo" sempre esperado pelas escolas, pelas crianças e seus familiares no final de ano, "aquela" exibição de trabalhos que deveria expor resultados da aprendizagem – mas que muitas vezes se configura como uma série de apresentações que representariam o lugar onde gostaríamos de ter chegado – ou ainda a "apresentação" que tem o objetivo de finalizar o ano letivo transmitindo mensagens de esperança e positividades não são necessariamente uma expectativa a ser frustrada ou negada pelo professor de arte. Elas podem, na realidade, se tornarem elemento de fricção para estabelecer com outros adultos (familiares das crianças, gestão e coordenação da escola) um diálogo em que "produto" e "processo" não se excluam, não se anulem, mas sim estabeleçam maior coerência entre a apresentação de montagem cênica o processo igualmente complexo e importante de criar improvisações ao longo de um período letivo.

Sendo assim, "compartilhamento de um processo de jogo" não quer dizer, obrigatoriamente, apresentação de um espetáculo teatral "acabado", que pretende surtir um efeito de "profissionalizado", "estetizante" ou "adultocêntrico", mas pode adquirir feições estéticas mais coerentes e dialógicas com os processos de onde surgiu.

Idealmente, esse compartilhamento de processo com um público externo pode buscar maior coerência entre éticas, poéticas e estéticas que já vieram sendo pactuadas entre os próprios estudantes, mediados pelo professor de artes e seu trabalho como dramaturgo/adaptador/diretor/encenador/técnico de palco ou em outras funções que não necessariamente foram exercitadas pelas crianças ao longo dos jogos de improvisação.

Não há problema nenhum e considero extremamente necessário criar esse clima positivo nas escolas, ainda mais em locais em que a escola é, muitas vezes, a referência principal na promoção de cultura e sociabilização daquela comunidade. Penso que precisamos trabalhar para que realmente apresentem-se os resultados das aprendizagens e que se possa cultivar positividades diante de tantas dificuldades.

***

E é tão difícil mudar. Às vezes escorre sangue.

Clarisse Lispector

Hoje sinto que encontrei um novo caminho como educador e artista. Este trabalho provocou meu reencontro com aquele ator que, de 2005 a 2009, era artista e aprendiz de antropólogo, mas foi construindo uma identidade de professor-sociólogo um pouco excessivamente teórica, que o afastou do antropólogo e do artista hoje resgatados e retomados. Em vez de planejar uma sequência de aulas para vários encontros, começo a seguir etapas que são influenciadas pelos estudos que realizava. O jogo dramático na perspectiva de Lopes (2017) abriu caminhos para perceber que era preciso mobilizar ideias e práticas para serem desenvolvidas pelas crianças, além da liberdade para fazerem, desfazerem e refazerem.

Nesse sentido, a inclusão de procedimentos do drama como método de ensino (Cabral, 2006) permitiu maior desenvoltura nas criações e experimentações. Mas, com as adversidades, outros mecanismos foram sendo incorporados, um pouco de forma intuitiva, ou

seja, sem realmente ter a pretensão exata dos desdobramentos ou das intenções nem sempre plenamente conscientes em inserir determinadas propostas. Isso ocorreu ao incluir a experiência com o *divisor* de Ligia Pape, ou mesmo as experiências com elaboração dos lambe-lambes e nas atividades com tinta – em que os alunos pintaram desenhos representando os assuntos que estávamos dramatizando. O olhar das crianças sobre as narrativas construídas adquiriu novas percepções e possibilidades.

Essa junção de diferentes perspectivas no ensino, bem como das técnicas e teorias foi, um processo de amalgamar propostas diversas de ensinar teatro na construção de um modo de aprendizagem. O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1989) diria que essa prática de reunir objetos e práticas com a função de que podem servir em algum momento seria o que nomeou de *bricolagem.* Como um conjunto finito de instrumentos e técnicas que não possuiriam formas de utilização rígidas e limitadas, pelo contrário, os elementos que constituem o acervo de um *bricoleur* teriam muitas possibilidades, podendo adquirir outras funções e significados.

Um exemplo dessa prática de *bricoleur*, observo ao caminhar próximo ao bairro onde moro desde pequeno, e que também observei próximo à escola em que a pesquisa foi realizada: homens e mulheres procuram durante o dia objetos jogados nas esquinas e lixeiras; são portas de guarda-roupas, gavetas, estrados de camas, paletes, prateleiras, estantes, entre outros objetos de madeira, plástico ou ferro que são utilizados como portas, pontes para os acessos às casas na favelas de palafitas, prateleiras nas cozinhas, paredes, janelas. Um reinventar de usos que são concebidos conforme as necessidades e as características dos materiais.

O professor-artista que gostaria de me tornar se assemelha ao *bricoleur*, além de se colocar na postura de observar os contextos, recolher referências e objetos que podem servir em algum momento. Ao sentir os percursos dos encontros e os desdobramentos das ações, procura nesse repertório recolhido de práticas, teorias, objetos, instrumentos e saberes, aqueles que significam para si potenciais formas de aprender e ensinar.

Dessa maneira, os processos realizados com as turmas pesquisadas foram sendo construídos a partir de atividades propostas com uso de objetos do cotidiano, *objetos de largo alcance* (Leontiev, 2010), brinquedos não estruturados usados nos espaços escolares, fragmentos de textos associados as ações desenvolvidas etc. Essas atividades forneceram indícios de que estratégias poderiam ser utilizadas a fim de potencializar o jogo, e assim constituirmos uma estrutura possível de aprendizagem em teatro-educação.

De fato, não existe fórmula pronta. No início do ano letivo de 2020, os mesmos jogos e exercícios utilizados não se desdobraram nos mesmos acontecimentos com turmas de outras faixas etárias. Dessa vez, parecia-me uma situação "travada", em que brincávamos durante os jogos de tipo competição, mas sentíamos muitas dificuldades nos jogos de improvisação. Não parecia ser prazeroso como ocorrera com os educandos dos quarto e quinto anos envolvidos no trabalho de campo em 2018 e 2019.

Essa é a angústia de muitos professores que querem relacionar-se com o fazer dramático, principalmente no início dos trabalhos em escolas regulares: como fazer. A presente investigação mostrou que não precisamos seguir cegamente livros didáticos e manuais de jogos, como se fossem a fórmula do sucesso. Esses materiais são essenciais para aqueles que atuam no ensino básico, podem ser utilizados de forma contextualizada e crítica, de modo a ampliar o repertório, porém não precisam necessariamente ser considerados como fonte única e exclusiva de referência para que o professor proponha ações em sala de aula.

Quando essas práticas consagradas são relativizadas com uma visão do tipo de ensino de teatro que queremos, podem oferecer pistas dos caminhos para construir uma poética particular, que pode não ser "inovadora", nem precisaria obrigatoriamente ser, desde que contemple os contextos e anseios de educandos e educadores de forma genuína.

Nesta experiência narrada, faltou a continuidade nas experimentações com os personagens e contextos criados. Considero que, por estar tateando esse caminho de descobertas como professor de artes,

não aproveitava bem as propostas elaboradas e experimentadas. Ainda estava na "chave" "a cada aula uma novidade". Na verdade, a situação era pior, analisando pelos parâmetros de uma formação baseada na técnica, considerava que a experiência foi fracassada e, dessa maneira, acreditava que seria preciso escolher outro jogo, outra forma para fazer "funcionar". Não existia um problema totalmente de métodos e práticas equivocadas, e sim a compreensão sobre como utilizar esses materiais no contexto em que atuava, esperando os resultados celebrados em outros contextos.

Quantas oportunidades "perdidas" pela preocupação com um tipo de organização racional do espaço da sala, bem típico de uma aula escolarizante! Tempos depois, passei a arriscar a dinâmica do arrumar desorganizando e recompondo o espaço, passando a encarar a euforia proporcionada pelo espaço criado com o afastamento das mesas como uma brincadeira, integrando essa organização ao nosso encontro. Ou ainda, de formar a roda sem compasso, sem a preocupação do formato, mas considerando que todos queremos estar reunidos nela. Confesso que ainda não consigo pensar e agir assim todas as vezes, é um processo de constituir novas posturas e práticas docentes constantemente.

Metodicamente, antes do ingresso do mestrado, seguia os manuais de jogos porque não me sentia seguro em tentar práticas que vivenciara em oficinas, grupos e na universidade. Tudo me parecia maduro demais para seres tão "imaturos", que riam da minha cara de bravo. Sim, meu arregalar de olhos e a fala impositiva geravam risos, diferente do temor imposto pelo autoritarismo que eu exercia com os jovens do ensino médio.

Revirando as memórias, recordo que, frequentemente, ficava frustrado porque os jogos não se desenvolviam como lera nos livros e planejado no papel. Com as lentes do presente, penso que faltava confiança em meu trabalho e nas referências que carregava em minha bagagem pessoal, talvez porque desconhecia o valor de cada uma delas em minha trajetória. Não conseguia, muitas vezes, visualizar a realização, bem como possíveis desdobramentos. Compreendia os objetivos formais como desenvolvimento da noção de espaço,

tempo, interação e expressão, mas na prática não se aproximava dos relatos satisfatórios dos livros, e eu pensava que o problema poderia ser as crianças ou mesmo meu.

Passei a usar jogos cuja memória afetiva acenava positivamente: aquecimentos e exercícios de criação de formas e expressões; caminhar pelo espaço nos transformando ora em animais, ora em objetos; sentíamos frio e, outras vezes, calor; transitávamos pelas nuvens, nadando ou voando. Ações aparentemente simples, mas que possuem uma historicidade e importância fundamental na história das artes cênicas e que vêm de Rudolf Laban, nos anos 1950, em seu livro *Dança educativa moderna*. Não me dava conta de que esses fazeres eram tão consagrados até o contato com leituras e reflexões para realizar este trabalho.

"Como professor eu devo saber, que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino. [...] O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento" (Freire, 2014 apud Alencar, 2016, p.17). Essa experiência também provocou alguns questionamentos referentes ao papel do professor nesta empreitada. Como orientar processos de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória, sem causar interferências que impeçam ou obstruam a autonomia das crianças, porém favorecendo uma ampliação de conhecimento e de repertório? Quais caminhos me levariam a entender meu lugar como mestre de jogo?

Primeiramente, parece-me que passa por compreender o contexto no qual estou inserido como artista-educador, ir além das impressões do senso comum em relação à infância. Para assim, é necessário entender como as ações do professor refletem nos caminhos de construção dos estudantes, como a abertura para saber onde e como propor os jogos e interferir neles deve servir para proporcionar a autonomia no processo de descoberta e aprendizado. Afinal, é apenas com a compreensão da linguagem dramática por meio de suas próprias experiências que os sujeitos podem se enxergar como protagonistas das ações e realizações também na vida social.

O ato de amalgamar variadas propostas de ensino de artes cênicas origina esse espaço potencial de uma criação que não se limita ao desenho, à colagem de formas geométricas nem à imitação de gestos narrados em uma canção, muito menos se restringe a ensaios exaustivos para danças juninas, mas sim com a centralidade nos quatro fazeres: criar, improvisar, interpretar e mover-se com consciência (Machado, 2012). Cada uma dessas ações estão interligadas e servindo como suporte uma da outra nas composições das crianças, que se desenvolvem no trabalho em processo (*work in process*).

Entendo esse movimento como *poíesis*, uma criação que organiza e instaura uma nova realidade. Para isso era preciso construir uma poética própria nos processos de ensino-aprendizagem que recriassem o artista adormecido ou amedrontado pela lógica do trabalho burocrático docente. Esse novo modo de ser e estar com as crianças durante nossos encontros concederam um novo olhar para as possibilidades do teatro nas séries iniciais do ensino fundamental. Um pouco segundo os passos da *antimetodologia* de Clarice Lispector.

> Vou tomando notas. Às vezes acordo no meio da noite, anoto uma frase e volto para a cama. Sou capaz de escrever no escuro, num cinema, meu caderninho sempre na bolsa. Depois eu mesma tenho dificuldade de decifrar minha letra. Mas é assim. Desde o primeiro livro. Eu tinha uma porção de notas, não sabia direito o que fazer com elas. Lúcio Cardoso me disse, então: "Se todas são sobre o mesmo tema, você tem o livro pronto". E assim foi. (Lispector, 2004, p.80 apud Machado, 2012, p.12)

Às vezes, na rua, no ônibus, em alguma festa ou mesmo no bar com os amigos, referências e ideias surgiam e me retiravam momentaneamente do lugar e tempo imediatos. Muitas coisas anotadas no bloco de notas do celular, outras espalhadas em pequenos pedaços de papel, panfletos pegos na rua ou nas embalagens do lanche, outras tantas enviadas por WhatsApp para meu companheiro João e outras tantas se perdiam na mente por vezes cansada ou perturbada pelas crises de ansiedade. O novo surgia com as crianças, no

corredor, nos encontros ao acaso no pátio ou na rua, e no próprio encontro; às vezes no final, como uma promessa que era fortemente cobrada no encontro seguinte.

Esse "pular e mergulhar em algo diferente, estranho e desconhecido" (Machado, 2012, p.14), em vez de gerar medo e insegurança, instigou-me a ir mais fundo nas incertezas do que iríamos construir no processo; mesmo a decepção em alguns momentos se transformava em impulso. Porque as crianças não se mostravam decepcionadas, mas empolgadas com tudo que era novo, para elas o que era incerto na minha concepção, não era estranho e sim gostoso de sentir; elas se alegravam com as surpresas que eles próprios proporcionavam ao grupo; e com o tempo, essas manifestações começaram a fazer sentido para este professor.

Compreendo que ser professor-artista não é ensinar na escola e fazer sua arte fora dela, mas fazer-aprender-ensinar o tempo todo. Desde o hino nacional às segundas-feiras até nos encontros ocasionais na rua ou na fila da cantina, ou ainda por um grupo de WhatsApp, criado por uma das turmas para organizar o "teatro", fui percebendo que meu fazer artístico se completa na escola, ao fazer junto com as crianças.

Percebo que este professor, outrora preocupado excessivamente com técnicas e a exatidão, abre-se para as possibilidades do inesperado, lançando-se no espaço de atuação também como jogador, que erra, se engana e descobre a si mesmo.

As atitudes de agachar-se indo aonde a criança está em pensamento e ações me fez rever minhas proposições nos encontros. Brincar junto, atuar, desenhar, pintar, correr na fila no corredor, rolar no chão foram ações que me aproximaram das crianças. Estas não foram realizadas com intuito premeditado de "me aproximar" delas, ocorreram durante os encontros no "calor da hora"; a partir desse momento, penso que os estudantes não me enxergaram como o mestre, mas como o "tio" que também brinca. O "'tio" engraçado que não se importa de cair no chão e rolar enquanto os outros se jogam por cima, aquele que escuta questões, ideias, comentários ou pequenas experiências e curiosidades cotidianas. O "tio" que proporciona

experimentações em que a criatividade e a expressividade são vividas de forma livre – e eles nem sabem que me proporcionaram tudo isso também.

Considero que essas atitudes em nossos encontros são maneiras de agachar-me e estar junto da criança, compartilhando fazeres e saberes. Criando situações em que compartilhamos gestos e palavras naquele espaço *liminar* que surgiu. Os momentos de jogo de improviso geraram "antiestruturas como formas anárquicas e não planejadas de certos ritos, atos performáticos, intervenções e hibridismo" (Machado, 2014, p.9).

Os processos vividos nesta pesquisa me colocaram nesse lugar *liminar*, e tentei permitir que as *antiestruturas* que surgiram fossem o motor de transformação das minhas práticas, como também do sujeito professor-antropólogo-artista.

Vivíamos o prazer das descobertas, dos acasos, das falhas e da alegria de sentirmo-nos satisfeitos com nossas criações. O interesse e o envolvimento com as propostas de fazer, apreciar e refletir em práticas e teorias artísticas podem ter sofrido resistência no início, afinal propor um espaço livre e atividades abertas em que as crianças têm que desenvolver os próximos passos coloca em xeque métodos de ensino em que os fazeres e olhares são fortemente orientados, a exemplo dos jogos teatrais.

O tempo e a minha persistência em manter-me numa direção fez as crianças compreenderem esse novo espaço e tempo; ao mesmo tempo, fez este professor ir modificando as maneiras de proporcionar esse espaço de jogo e aprendizado.

> Eu mesmo não sabia o que ia dizer, dizendo e dito – tudo tão bem – sem sair do tom. Sei, de, mais tarde, me dizerem: que tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais. Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo. Eu via – que a gente era outros – cada um de nós transformado [...] Cada um de nós se esquecera do seu mesmo, e estávamos

> transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. (Rosa, 2001, p.45-6)

Como no conto rosiano *Pirlimpsiquices*, vivi este *milmaravilhoso*, à despeito ou *apesar* (Lispector, 1993) das determinações do "padre prefeito" (na minha interpretação a escola escolarizante). Vivi as personagens que estou habituado a representar sem ter consciência de minha atuação, mas talvez subestimando o que sou realmente capaz de me tornar em uma situação não habitual e adormecida. Afinal, foi o que realmente aconteceu com o "tio que brinca" e as crianças em alguns encontros: entregues a outra trama, saímos daquilo que estávamos habituados a chamar de "realidade" e empreendemos instantes de vida novos e inusitados por aqueles instantes "no palco"; uma "realidade paralela", uma suprarrealidade em que os sentidos, os sentimentos e as percepções estão mais aguçados do que na vida ordinária.

Esse processo de empreender um ensino de teatro com estas características despertou esse homem-artista, ou melhor, um professor artista que estava perdido em meio às burocracias da escola e submetido ao desânimo proporcionado pelas tensas relações no ambiente escolar, das disputas não escolhidas, mas onde fui colocado.

Quando proponho jogos, evito oferecer um exemplo muito específico para que não me copiem, ou meramente realizem algo imitando o exemplo apresentado. Porém, o fazer juntos talvez seja uma possibilidade de maior interação e estímulo para o envolvimento com as atividades, e dessa forma se desdobre em momentos reais de aprendizagem.

Respeitar o tempo de cada educando, as limitações, compreendê-los e buscar maneiras de estimular maior envolvimento com as propostas. Muitas vezes a forma de abordar, o tratamento dado a eles. Tenho percebido que ouvir as crianças é um passo importante para deixá-las mais à vontade. Por mais simples que sejam suas

observações, elas se "sentem parte" quando o que dizem tem reconhecido o seu valor.

Considerar suas experiências como crianças e como seres humanos, suas observações sobre o mundo em que vivem, e incorporar esses aspectos nos encontros e nos planejamentos contribui para perceberem as aulas como um processo em que aprendem e, ao mesmo tempo, ensinam uns aos outros. Minha atitude é mostrar que também aprendo com eles, e como são importantes e valorosas suas experiências.

Referências bibliográficas

ALENCAR, E. F. *Pedagogia da autonomia*: contribuições para uma estética teatral. Natal, 2016. Dissertação (Exame de qualificação em Ensino de Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

AULA. Dicionário Michaelis o*nline* UOL – Editora Melhoramentos, [2020]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/AULA/. Acesso em 10 jul. 2021.

AVENTURA. Dicionário Michaelis o*nline* UOL – Editora Melhoramentos, [2020]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aventura/. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARBOSA, A.. *Agenda 21 de Cubatão*. Uma história feita por muitas mãos. In: ALVES, D.; BARBOSA, A. (orgs.). Cubatão: CIDE/CIESP, 2012. Disponível em: http://www.agenda21cubatao.com.br/livro.html. Acesso em: 11 jul. 2021.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.17-31.

BATISTA, J. R. M.; SALDANHA, A. A. A concepção do role-playing game (rpg) em jogadores sistemáticos. Psic. Ciênc. Prof., João Pessoa (PB), UFPB, v.29 n.4, p.700-17, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2021.

BATTISTELLI, B. M.; CRUZ, L. R. da. Entre cartografia e etnografia: possibilidades de uma pesquisa. In: JORNADA DE PESQUISA EM

PSICOLOGIA – PSI UNISC: PESQUISA E TECNOLOGIA NA PSICOLOGIA ATUAL, 5, Santa Cruz do Sul, 2017. *Anais* [...]. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17633. Acesso em: 10 jul. 2021.

BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: CosacNaify, 2013.

BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CABRAL, B. Â. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2006.

CABRERA, T. Educação como *poíesis*: o trabalho sobre si por meio da dramatização. *ILINX*, n.13, p.90-103, 2018. Disponível em: https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/534. Acesso em: 10 jul. 2021.

CABRERA, T. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. *Urdimento*, v.2, n.27, p.397-417, dez. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225. Acesso em: 10 jul. 2021.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*: a máscara e a vertigem. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, I. *Gaveta dos guardados*. Org. Augusto Massi. São Paulo: CosacNaify, 2009.

CARDOSO, R. C. L. (org.). *A aventura antropológica*. Teoria e pesquisa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CARDOSO, R. C. L. (org.). Introdução. In: CARDOSO, R. C. L. (org.). *A aventura antropológica*: teoria e pesquisa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Antropológicas*, São Paulo, v.43, n.2, p.195-222, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034=77012000000200009-&lng-pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 jul. 2021.

COSTA, G. A. da. O conceito de ritual em Richard Schechner e Victor Turner: análises e comparações. *Aspas*, São Paulo, v.3, n.1, p.49-60, 2013. Disponível

em: www.revistas.usp.br/aspas/article/download/68385/70926. Acesso em: 12 jul. 2021.

CRENTE. Dicionário Michaelis o*nline* UOL – Editora Melhoramentos, [2020]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crente/. Acesso em: 12 jul. 2021.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

DAWSEY, J. C. Tonantzin: Victor Turner, Walter Benjamim e a antropologia da experiência. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v.3 n.6, p.379-410, nov. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2238-38752013v362. Acesso em: 12 jul. 2021.

DIFERENÇA. Dicionário Michaelis o*nline* UOL – Editora Melhoramentos, [2020]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diferen%C3%A7a/. Acesso em: 18 ago. 2022.

ENCONTRO. Dicionário Michaelis o*nline* UOL – Editora Melhoramentos, [2020]. Disponível em:https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ENCONTRO/. Acessado em 12/07/2021.

FERREIRA, T. Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua. In: FALKEMBACH, M. F.; FERREIRA, T. *Teatro e dança nos anos iniciais*. São Paulo: Mediação, 2012.

FONSECA, C Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p.58-78, jan.-abr. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. Trad. Helena Mello. *Revista Cena*, Porto Alegre, n.7, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961. Acesso em: 7 set. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-Book*.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.259-68, 2001. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377. Acesso em: 12 jul. 2021.

FRÍSCIO, F. C. *Fragmentos de experiências*: reflexões sobre uma prática docente emancipatória. São Paulo, 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142825. Acesso em: 12 jul. 2021.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROTOWSKI, J. Exercícios. In: FLASZEN, L.; POLLASTRELLI, C. (orgs.). *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. Trad. Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva/Edições SESC-SP, 2010. p.163-80.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia M. E. Orth. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do ensino do teatro*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p.119-42.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. 11. ed. Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LÍRIO, V. Rastros metodológicos para poéticas híbridas: da crítica genética, entre provocações (auto)etnográficas, à cartografia. *Aspas*, São Paulo, v.7, n.2, p.156-67, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/aspas/article/download/137984/139699/. Acesso em: 12 jul. 2021.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres.* Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

LOPES, J. *Pega teatro*. 3. ed. Bragança Paulista (SP): Urutau, 2017. Disponível em: https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica. Acesso em: 12 jul. 2021.

MACHADO, M. M. Tapete & essencialidades. Uma estética possível para saborear o ensino do teatro. In: ANDRÉ, C. M.; BAPTISTA, A. M. H. (orgs.). *Para o chão da sala de aula*. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. p. 13-24.

MACHADO, M. M. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). *Aspas*, São Paulo, v.4, n.2, p.3-14, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/aspas/article/download/pdf_23. Acesso em: 12 jul. 2021.

MACHADO, M. M. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. *Educação Pública*, Cuiabá, MT, v.22, n.49/1, maio-ago. 2013. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913. Acesso em: 12 jul. 2021.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum,* São Paulo, v.8, n.1, abr.

2012. Disponível em:https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048. Acesso em: 12 jul. 2021.

MACHADO, M. M. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, maio-ago. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444. Acesso em: 12 jul. 2021.

MACHADO, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança*. A importância do brincar: atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MELLO, H. A. B.; REES, D. K. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n.42, p.30-50, jul. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003. Acesso em: 12 jul. 2021.

NUNES, E. O. (org.) *A aventura sociológica*. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POROROCA – Pontos visitados. *Ocupação Cildo Meireles*. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/cildo-meireles/pororoca/. Acesso em: 12 jul. 2021.

PUPO, M. L. de S. B. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v.30, n.2, p.217-28, jul./dez., 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462. Acesso em: 12 jul. 2021.

REVERBEL, O. *Jogos teatrais na escola*: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

ROSA, J. G. Pirlimpsiquice. In: ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RYNGAERT, J.-P. *Jogar, representar*: práticas dramáticas e formação. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: CosacNaify, 2009.

RYNGAERT, J.-P. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra, Portugal: Centelha, 1981.

SCHNEIDER, M. L. Brincar na escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. (orgs.). *Participar, brincar e aprender*: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP/Brasília, DF: Junqueira & Marin/Capes, 2007.

SILVA, C. P. *Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do tempo-de-agora*: catadoras de restos e trapeiras. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143050. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, F. S. da. *Mediando e aprendendo*: a experiência de um projeto de extensão em uma licenciatura a distância. Itapetininga, 2014. Monografia

(Licenciatura em Teatro) – Universidade de Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/9697. Acesso em 20 out. 2020.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais*: o fichário de Viola Spolin. 2. ed. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TADEU, P. A *fantástica fábrica de histórias para crianças:* 40 cartões com inícios de histórias para as crianças darem continuidade do jeito que quiserem estimulando a imaginação e a criatividade. São Paulo: Matrix, 2009.

TELLES, N. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TEMPO, O. Intérprete: Cidadão Instigado. Compositor: Fernando Eduardo Ary Junior. In: CIDADÃO Instigado e o método tufo de experiências. [S.l]: EAEO, 2005.

TURNER, V. Liminal ao liminoide: em brincadeira, fluxo e ritual. Um ensaio de simbologia comparativa. *Mediações Londrina*, v.17 n.2, p.214-57, jul.--dez. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/14343/11951. Acesso em: 12 jul. 2021.

TURNER, V. *O processo ritual* – estrutura e antiestrutura. Tradução: Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Diálogo Educacional*, Curitiba-PR, v.9, n.28, p.525-40, 2009. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=195. Acesso em: 12 jul. 2021.

VINHA, T. P., LICCIARDI, L. M. S. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. dos (orgs.). *Professores e infâncias*: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.